

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

E.A.P. DE LINGÜÍSTICA

**LA CATEGORIZACIÓN PROTOTÍPICA EN LA
COMPRENSIÓN LECTORA**

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Lingüística

AUTOR

Smits Dante Tucto Aguirre

Lima – Perú

2014

Agradecimiento

Esta investigación se nutre de la experiencia, conocimiento, afecto y apoyo desinteresados e incalculables que recibí de muchas personas. En primer lugar, quiero agradecer la sapiente y motivante asesoría del Prof. Raymundo Casas Navarro; un lingüista, filósofo e investigador reconocido y crítico; cuyas investigaciones, rigor académico-científico y prosa cautivantes y pertinentes constituyen un deleite para quien valora el conocimiento y son aportes muy significativos para la humanidad. Asimismo quiero agradecer el trabajo arduo, razonable y pertinente de los distinguidos miembros del jurado: al Mg. Manuel Conde Marcos, a la Lic. Jessica Jasmín Ochoa Madrid y al Dr. Miguel Inga Arias. También quiero manifestar mi agradecimiento a mis colegas y amigos de la Base 08 de Lingüística; quienes con su aliento, preguntas y exigencias pertinentes han alimentado esta investigación. Entre estos, mi especial y particular agradecimiento a Elizabeth Vara Márquez, quien me proporcionó un gran número de textos digitales en inglés sobre lingüística cognitiva, y a Carlos Faucet Pareja, cuyas preguntas y sugerencias fueron siempre pertinentes. Por último, quiero expresar mi ingente deuda con mi familia: padres, hermanos, tíos y otros. Deuda que nunca terminaré de pagar en proporción a lo que hacen y a la confianza depositada en mi persona. Por ahora, solo mi más sincero y profundo agradecimiento.

Dedicatoria

Quiero dedicar expresamente esta investigación a mis queridos padres: a La Dedicaciona Aguirre Chávez y a Wilson Egel Tucto Santiago, quienes son la columna vertebral que sostiene mi ser y estar-ahora y los logros que pueda alcanzar.

ÍNDICE DE CONTENIDO

LISTA DE GRÁFICOS	6
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Objetivos	15
1.3 Justificación.....	16
1.4 Alcances y limitaciones	17
1.5 Hipótesis	18
1.6 Identificación y clasificación de las variables	20
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	22
2.1 Antecedentes	25
2.2 Comprensión lectora	31
2.2.1 Modelos de lectura	35
2.2.2 Niveles de lectura.....	41
2.2.3 Comprensión de la realidad.....	43
2.3 Construcción de la macroestructura.....	46
2.3.1 La macroestructura y la macroproposición.....	48
2.3.2 Macrorreglas	50
2.3.3 Superestructura.....	56
2.4 Categorización prototípica de la macroestructura	59
2.4.1 Categorización de las macroproposiciones.....	63
2.4.2 Niveles de abstracción	73
2.4.3 Prototipos	77
2.4.4 Estrategia lingüístico-cognitiva	82
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	84

3.1	Tipo de investigación	85
3.2	Diseño de la muestra	85
3.3	Diseño del instrumento.....	88
3.4	Diseño del análisis y la descripción.....	91
CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN		94
4.1	Análisis estadístico.....	94
4.2	Análisis y descripción lingüístico-cognitivo.....	98
4.2.1	Análisis y descripción de una microestructura.....	100
4.2.2	Análisis y descripción de una macroestructura	106
4.2.3	Análisis y descripción de la posible categorización prototípica de la macroestructura	111
CAPÍTULO V RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		116
5.1	Resultados y discusión del análisis estadístico.....	116
5.2	Resultados y discusión del análisis lingüístico-cognitivo.....	118
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.....		122
CONCLUSIONES		122
RECOMENDACIONES		123
BIBLIOGRAFÍA.....		125
Anexo 1		136
Anexo 2.....		138
Anexo 3.....		139
Anexo 4.....		140
Anexo 5.....		143
Anexo 6.....		146
Anexo 7		150
Anexo 8.....		154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Contenido del estudio

Gráfico 2: Problema general

Gráfico 3: Problemas específicos

Gráfico 4: Objetivo general

Gráfico 5: Objetivos específicos

Gráfico 6: Hipótesis general

Gráfico 7: Subhipótesis

Gráfico 8: Variables de estudio

Gráfico 9: Otras variables

Gráfico 10: Superestructura o esquema de desarrollo del marco teórico

Gráfico 11: Medidas centrales de la muestra

Gráfico 12: Categorización del concepto de «emisor»

Gráfico 13: Categorización del concepto de «código»

Gráfico 14: Porcentaje de los niveles de categorización

Gráfico 15: Modelos de lectura

Gráfico 16: Propositiones del enunciado a)

Gráfico 17: La macroestructura según van Dijk (1978)

Gráfico 18: La superestructura narrativa según van Dijk (1978)

Gráfico 19: La superestructura tentativa de los textos expositivos para escolares

Gráfico 20: Reconocimiento de la macroproposición del apartado 1

Gráfico 21: Reconocimiento de la macroproposición del apartado 2

Gráfico 22: Reconocimiento de la macroproposición del apartado 3

Gráfico 23: Macroestructura del texto sobre la comunicación

Gráfico 24: Categorización de dispositivo electrónico

Gráfico 25: Categorización de computadora en tres niveles de abstracción

Gráfico 26: Categoría de la definición de computadora

Gráfico 27: Categoría de la tipología de computadora

Gráfico 28: Categorización vertical de mueble

Gráfico 29: Selección de los mejores ejemplos de la categoría vehículo (Rosch, 1975)

Gráfico 30: Superestructura del marco metodológico

Gráfico 31: Tabla de resultados de la muestra

Gráfico 32: Tabla de preguntas sobre la comprensión lectora

Gráfico 33: Tabla de medidas estadísticas centrales de los 5 tests

Gráfico 34: Tabla de medidas estadísticas centrales de cada variable

Gráfico 35: Tabla de correlación de Pearson de las variables de estudio

Gráfico 36: Grado de relación entre las variables independiente con el rendimiento en la comprensión lectora

Gráfico 37: Superestructura del texto «La comunicación humana»

Gráfico 38: Párrafo 1

Gráfico 39: Párrafo 2

Gráfico 40: Párrafo 3

Gráfico 41: Párrafo 4

Gráfico 42: Total de proposiciones

Gráfico 43: Aplicación de macrorreglas 1

Gráfico 44: Aplicación de macrorreglas 2

Gráfico 45: Aplicación de macrorreglas 3

Gráfico 46: Macroestructura general

Gráfico 47: Macroestructura específica

Gráfico 48: Niveles de abstracción

Gráfico 49: Las proposiciones según niveles de abstracción

Gráfico 50: Categorización de proceso social

Gráfico 51: Categorización de proceso social en niveles

Gráfico 52: Categorización prototípica de los elementos de la comunicación

Gráfico 53: Categorización de la comunicación oral

Gráfico 54: Categorización de la comunicación escrita

INTRODUCCIÓN

El problema que aborda esta investigación es la incomprensión lectora, problema que afecta a muchos países del mundo, en particular al Perú. Motivo por el cual, este estudio pretende correlacionar variables lingüístico-cognitivas (construcción de la macroestructura y categorización prototípica de las macroproposiciones) con la lectura para determinar sus alcances y cómo se manifiestan. Así, esta investigación se erigió con el fin de aportar un indicio más en la búsqueda de la solución al complejo problema de la incomprensión lectora.

La comprensión lectora presenta diversas definiciones; diversidad que muestra la complejidad de este proceso (Pinzas, 2004). Por esto, la analogía de la comprensión lectora con un poliedro resulta pedagógica e ilustrativa. Así, con el fin de definir su complejidad, la definición que se presentará aquí refiere a sus aspectos o a los distintos lados del mismo poliedro: la comprensión lectora. De este modo, se entiende la comprensión lectora como un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Constructivo porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Interactivo, porque la información previa del lector y la información explícita del texto se complementan en la elaboración de significados. Estratégico porque varía según el objetivo, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema y el tipo de texto. Y metacognitivo porque implica el propio control de los procesos del pensamiento para garantizar su eficiencia.

La comprensión lectora como proceso constructivo implica elaborar creativamente el significado de un texto apelando a la información o ideas relevantes del texto, relacionándolas con las ideas que el lector tiene en su mente: conocimientos previos o esquemas de conocimiento (Cabanillas, 2004).

La comprensión lectora como proceso interactivo implica la actividad constante de alerta del lector. Actividad que se justifica en el proceso necesario que exige la comprensión lectora: relacionar información visual de lo impreso en un texto con los conocimientos de diverso tipo que ya posee el lector. Así,

una manera de mantener activo el rol de un lector es formularse preguntas que ayuden a organizar e inferir respuestas que formen parte de la comprensión global del texto (Smith, 1995).

La comprensión lectora como proceso estratégico implica gradualidad en la creación de sentido; la cual se fundamenta en la interacción entre lector con el texto. Cada etapa de la lectura debe estar agenciada por estrategias que permitan regular eficazmente las operaciones y habilidades lectoras. Asimismo, esto implicará dar la debida importancia a factores que influyen bastante en la lectura: el contexto, las expectativas y los conocimientos previos (Martínez, 1997).

Y la comprensión lectora como proceso metacognitivo implica la reflexión estratégica sobre el cómo se lleva a cabo este proceso para lograr el resultado buscado: construir la representación del significado global del texto y comprender la realidad (Pinzas, 1997).

De todas las definiciones, la que implica a la mayoría es la siguiente: la comprensión lectora es un proceso de construcción de la representación del significado global de un texto (Carranza, M.; Celaya, G.; Herrera, J. 6 Carezzano, F.; 2004). Ello implica un proceso complejo: constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Además esta complejidad se fundamenta en la diversidad de fases y factores que entran en juego en la interacción lector-texto o lector-autor: proceso que pone en juego distintos conocimientos del lector.

Uno de los factores determinantes de este proceso es el conjunto de conocimientos del lector. Estos son conocimientos de diverso tipo: conocimiento del mundo, del tema a leer, de cómo interactuar con un texto y de los tipos de textos, Así, el conocimiento del mundo y del tema, por medio de estrategias textuales y discursivas, permite a un lector interactuar con un texto: dotarle de sentido a partir de sus conocimientos previos y de la información nueva manifiesta en el texto. Por lo tanto, lo que en principio parece una serie de informaciones aisladas cobrarán sentido a partir del proceso de la comprensión. Proceso que permitirá elaborar su sentido global por medio de

reglas lingüísticas o principios cognitivos; las cuales ayudarán a determinar la relevancia de las ideas y sus relaciones dentro del significado macro del texto.

Puesto que la comprensión lectora es de carácter poliédrico, se necesitaría de muchas investigaciones para estudiar cada una de sus carices; asimismo esto exige que este trabajo delimite su objeto y aspecto a estudiar. Esta investigación tiene en cuenta las definiciones vistas líneas atrás, pero enfatizará el aspecto télico de la comprensión lectora: comprensión de la realidad. Esto llevará a enfatizar su carácter estratégico: a plantearla desde dos factores lingüístico-cognitivos: la construcción de la macroestructura y la categorización prototípica.

Ya que la lectura es una actividad cultural, menos natural que el habla, exige altas cuotas de esfuerzo cognitivo para lograr su cometido: construir una representación global de un texto que sirva para interpretar el texto y los hechos a los que refiere (Casas, 2012). De esto, se entiende que la lectura necesita de estrategias que potencialicen las habilidades lingüístico-cognitivas para lograr su interpretación. Ante esta exigencia, la presente investigación postula una estrategia lingüístico-cognitiva: la categorización prototípica de las macroproposiciones. Estrategia que ayudará a aterrizar las estructuras abstractas a hechos y ejemplos cercanos y conocidos por el lector.

La lectura resulta una actividad estéril de abstracción de la abstracción, si solo se construye la macroestructura que da sentido a un texto; ya que, el texto constituye una representación abstracta de algún hecho; y la macroestructura, una representación del texto. Por tal, la lectura también debería dar cuenta de la realidad. Es decir, la lectura debe ser ante todo comprensión del texto y de la realidad; lo cual implica haber automatizado la descodificación en favor de estos niveles (Inga, 2009).

La comprensión lectora como comprensión de la realidad es una tesis comúnmente aplicada a textos científicos; dado que estos tienen una función común: describir y explicar la realidad histórica actual. Así, el lenguaje de las ciencias es el lenguaje lógico proposicional o el lenguaje de los hechos; ya que, su cometido de objetividad y claridad así lo exigen: el lenguaje de la ciencia

debe ser referencial a los hechos que acaecen en el mundo (Wittgenstein, 1989). Un ejemplo de actividad diferente a las ciencias es la literatura. Leer textos literarios es una actividad que suele ser considerada improductiva porque se la suele vincular con recreaciones irreales y fantásticas que a razón de la utilidad práctica no resuelve problemas cotidianos. Pero esta investigación toma como marco, al igual que la lingüística del texto, la hipótesis de los mundos posibles: donde el mundo real-histórico es un mundo posible, al igual que otros mundos, incluido los fantásticos e imaginarios.

La asunción que toma esta investigación respecto a la comprensión lectora es la que sigue: la comprensión lectora es comprensión de la realidad porque todos los mundos posibles contribuyen en el sentido del mundo actual-histórico. Es decir, si bien una obra de arte no nos enseña a construir una casa, esta puede cumplir un rol estético, afectivo o moral para el ser humano. Dimensiones que constituyen sus diferentes modos de ser.

Para mejorar nuestro conocimiento sobre el mundo es necesario, no solo reconstruir la macroestructura, sino que también se necesita de una estrategia que permita aterrizarla en conocimiento que permita al lector tomar mejores decisiones, asumir cierta actitud o moverse mejor en este mundo.

Con el fin de dar luces a ambos niveles (comprensión del texto y comprensión de la realidad) y contrastar qué nivel es de prioridad en la lectura; además de describirlos lingüístico-cognitivamente; esta investigación se organiza en cinco capítulos que se resumen gráficamente a continuación:

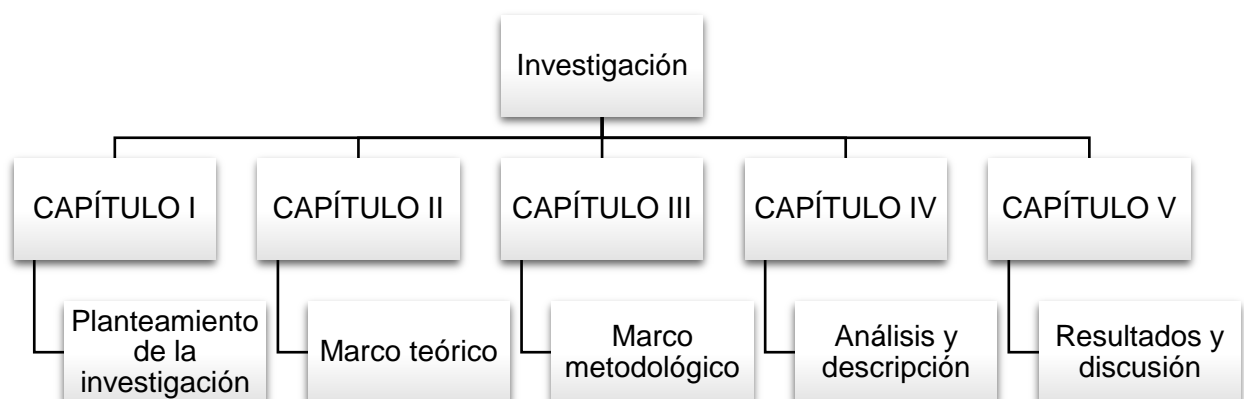


Gráfico 1: Contenido del estudio

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Esta investigación surge de la crisis educativa que atraviesa el Perú; resultado de esto son las evaluaciones internacionales (Unesco y PISA¹, 2013) que ubican a los estudiantes peruanos en los últimos lugares en aptitudes lectoras y matemáticas. La lectura es importante para el desarrollo científico-humanístico de un país; puesto que, la lectura es una actividad importante para el aprendizaje, la enseñanza y la comunicación.

La problemática de la educación es compleja, porque los factores que intervienen en su desarrollo van desde aspectos históricos, socio-económicos y culturales, hasta los cognitivos y psicolingüísticos. Aunque la problemática de la educación va más allá de los esfuerzos de los educadores, psicólogos y lingüistas; esta desconcertante realidad motiva a emprender investigaciones como esta. Por este motivo, esta investigación busca esclarecer la problemática de la incomprensión lectora en términos lingüístico-cognitivos. Es decir, busca atacar esta problemática desde sus deficiencias lingüístico-cognitivas; pero sin dejar de lado los demás aspectos que la constituyen.

En el caso de esta investigación, se considera que en el Perú la problemática de la incomprensión lectora se debe, por una parte, a la falta de desarrollo de las habilidades lectoras basadas en estrategias lingüístico-cognitivas que garanticen la eficiencia y regulación de la lectura; dado que, la relación realidad, cognición y lenguaje es más estrecha de lo se suele pensar. El Perú es una sociedad de la información, producto de los avances tecnológicos y la globalización. Este tipo de sociedad plantea nuevas formas de aprendizaje y de comprensión, dada la abundancia de información y su pronta

¹ *Programme for International Student Assessment (PISA)* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). PISA tiene como objetivo evaluar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes pronto a egresar del colegio con el fin de predecir su rol dentro de la sociedad. Según esta prueba, la comprensión lectora cumple un rol muy importante.

caducidad. Sin embargo, para lograr ser parte de esta sociedad y lograr el desarrollo humanístico-científico que se añora, no solo basta con procesar información rápidamente; sino también tener criterios o medidas claras que permitan su rechazo o aceptación. Es decir, esta investigación postula que no tiene sentido procesar información por cantidades sorprendentes, si esta no sirve como pauta hermenéutica para dar sentido a la realidad² de quien lee. Esto tiene dos consecuencias: primero, que estar bien informado no garantiza conocer un hecho³; y segundo, que una lectura no debe ser un ejercicio de abstracción de la abstracción.

Esta investigación postula un nuevo referente para medir los alcances de la lectura: la comprensión de la realidad. Dejando entrever que, en parte, la crisis de la comprensión lectora se debe a la falta de atención a estrategias lingüístico-cognitivas para lograr tal objetivo; puesto que, la impresión que se tiene de la lectura es que es una actividad aburrida que consiste en memorizar conceptos y pensar en cosas abstrusas; menos con la realidad.

De las razones mencionadas, se puede formular el problema de esta investigación en los siguientes términos lingüístico-cognitivos: la comprensión del texto es un nivel necesario que se debe alcanzar para la interpretación de las proposiciones que componen un texto; pero es insuficiente para lograr la comprensión de la realidad.

Todo lo dicho líneas atrás, permite formular la siguiente interrogante general que guiará esta investigación

Problema general
¿Qué nivel (comprensión del texto o comprensión de la realidad) se prioriza en la comprensión lectora?

Gráfico 2: Problema general

² En el sentido más amplio de la existencia humana: mundo interno y externo.

³ Hay una clara diferencia entre manejar fechas, cantidades y datos sobre algo; pero muy diferente es tener consideraciones críticas sobre estas.

Y puesto que esta investigación se mueve en el campo de la lingüístico-cognitiva, se postularán las siguientes preguntas específicas implicadas por la pregunta general

Problema 1	¿Qué correlación existe entre el rendimiento en la comprensión lectora con la comprensión del texto y la comprensión de la realidad?
Problema 2	¿Qué nivel de abstracción prioriza la comprensión del texto?
Problema 3	¿Qué nivel de abstracción prioriza la comprensión de la realidad?

Gráfico 3: Problemas específicos

1.2 Objetivos

Si bien esta investigación busca responder a los problemas que se formularon; estas además deben plantear los alcances de este estudio. Motivo que lleva a enunciar los objetivos de este estudio. El objetivo general surge del problema general, el cual es

Objetivo general
Conocer qué nivel (comprensión del texto o comprensión de la realidad) se prioriza en la comprensión lectora.

Gráfico 4: Objetivo general

Y los objetivos específicos, que surgen de los problemas específicos, permiten postular los siguientes objetivos específicos, condicionados por el objetivo general

Objetivos específicos	
Objetivo específico 1	Determinar la correlación entre el rendimiento en la comprensión lectora con la construcción de la macroestructura y la categorización prototípica de las macroproposiciones.
Objetivo	Determinar el predominio del nivel de abstracción en la

específico 2	construcción de la macroestructura.
Objetivo específico 3	Determinar el predominio del nivel de abstracción luego de la categorización prototípica de las macroproposiciones.

Gráfico 5: Objetivos específicos

1.3 Justificación

El buen rendimiento en la comprensión lectora es la base para la enseñanza-aprendizaje general, porque tiene notoria trascendencia en la comprensión de fenómenos internos y externos del educando. En este sentido, esta investigación, que analiza la relación entre el rendimiento en la comprensión lectora con la comprensión del texto y la comprensión de la realidad, se justifica en una perspectiva teórica; pues determinar estas relaciones permitiría predecir, en alguna medida, el rendimiento en la comprensión lectora en función del mayor o menor empleo de estrategias, materiales, textos y otros elementos pedagógicos y didácticos en un marco poblacional general de los estudiantes del sexto grado de educación primaria de instituciones educativas públicas, para lograr dichos niveles.

En una perspectiva institucional, la investigación se justifica, pues al determinar la vinculación del rendimiento en la comprensión lectora con la comprensión del texto y la comprensión de la realidad; así como las características de ambas variables en función del sexo, procedencia, edad y el año de estudio; harán posible, en su momento, plantear los reajustes necesarios en la programación curricular para mejorar el trabajo mancomunado con los estudiantes en base a estrategias que permitan alcanzar dichos niveles.

Con relación a lo anterior, este estudio también se justifica porque sus resultados pueden contribuir en el mejoramiento de la autoestima de muchos estudiantes que consideran a la lectura como una actividad abstrusa de memorización; dado que, consideran que poco o nada tiene que ver un texto con la realidad.

Además, es importante mencionar, con la intención de superar esta deficiencia de la educación pública, los resultados de la pruebas PISA (2013). En esta, el Perú ocupa el último lugar, muy por debajo de Brasil, Chile y Argentina, países sudamericanos que lideran esta lista. Los resultados de la prueba Pisa no hacen más que corroborar los problemas de lectura que padecen los estudiantes que reciben una educación pública.

Por último, esta tesis se constituye en un aporte social en la medida que busca que no solo se comprenda un texto, sino que se comprendan los hechos a los que refiere el texto. Esto permitirá tomar decisiones adecuadas, dar sentido a la propia existencia o ser conocedores de la compleja realidad en que nos movemos.

1.4 Alcances y limitaciones

Los alcances principales de esta investigación son: primero, haber consultado una gama amplia de tesis sobre la comprensión lectora; segundo, basar este estudio en un estudio preliminar que permitió concluir observaciones importantes para la formulación del problema y de las hipótesis de esta investigación; tercero, tener un número considerable (40) como muestra representativa de la población general; y por último, justificar teórica-empíricamente los aspectos más relevantes de las variables de estudio.

Pero dado que es una investigación para optar el grado de licenciatura, se pueden plantear las siguientes limitaciones ligadas principalmente al tiempo de su estudio teórico-empírico y a las investigaciones realizadas: primero, la mayor parte de las investigaciones consultadas, si bien ayudan a comprender la comprensión de textos en sus múltiples aspectos, casi en su totalidad están circunscritas a la psicología de la educación y a la pedagogía, pero los enfoques lingüístico-cognitivos son escasos; segundo, esta investigación postula un nuevo referente o nivel de la comprensión lectora: la comprensión de la realidad; el cual es una postulación expresa de esta investigación, por tal, en términos propios de este estudio; y finalmente, el análisis lingüístico

cognitivo realizado de un texto es un planteamiento justificado en el marco teórico, pero que no deja de ser una postulación perfectible.

1.5 Hipótesis

Otra manera de plantear una investigación científica es bajo la dicotomía pregunta-respuesta. Las preguntas serían los problemas, y las respuestas las hipótesis o soluciones a tales. Por tal, visto los antecedentes, hechas las observaciones previas al objeto de esta investigación, en términos del marco teórico, que se verá en la siguiente sección, se puede conjeturar la siguiente hipótesis general

Hipótesis general (H)
La comprensión lectora es principalmente un proceso de construcción de la macroestructura.

Gráfico 6: Hipótesis general

La comprensión lectora como proceso de construcción de la macroestructura es principalmente la comprensión de un texto. Es decir, cuando se lee, el lector va construyendo una estructura de sentido global que le permite explicar el texto. Esta estructura no es la suma de significados de cada oración que compone un texto; sino es la relación jerárquica entre proposiciones o unidades de sentido global que permiten la reconstrucción del significado de un texto. En el culmen de una lectura, se suele acompañar de preguntas enfocadas en aspectos textuales como el tema, las ideas principales, las ideas secundarias, inferencias y valoraciones. Responder estas preguntas solo permite comprobar que el lector ha comprendido un texto; dado que, el resumen cognitivo que ha construido el lector sobre el texto refiere principalmente al texto; pero no es garantía para la comprensión de los hechos a los que refiere el texto.

La investigación previa, que es antecedente directa de esta tesis, además de las observaciones de la muestra y la distinción entre la comprensión de un texto y la comprensión de la realidad, permiten postular razonablemente que la lectura de los estudiantes es principalmente comprensión de un texto y no comprensión de la realidad; dado que, suelen responder correctamente a preguntas sobre el texto y les resulta muy dificultoso ver su relación con los hechos a los que refiere.

De esta hipótesis, en razón a sus aspectos e implicancias lingüístico-cognitivos, se postulan las siguientes subhipótesis

Subhipótesis	
H ¹	Existe una mayor correlación significativa entre el rendimiento en la comprensión lectora con la construcción de la macroestructura.
H ⁰	No existe una correlación significativa entre el rendimiento en la comprensión lectora con la construcción de la macroestructura.
H ²	La construcción de la macroestructura prioriza el nivel superordinado.
H ³	La categorización prototípica de las macroproposiciones prioriza el nivel subordinado.

Gráfico 7: Subhipótesis

Dado que las subhipótesis buscan fundamentar la hipótesis general; estas tienen doble alcance: la primera está basada en la comprobación estadística de la relación de las variables; y la segunda, es la descripción lingüístico-cognitiva de las variables. La primera subhipótesis (H¹) está relacionada directamente con la hipótesis general; puesto que, afirma la correlación estadística significativa entre el rendimiento en la comprensión lectora con la construcción de la macroestructura. Ya que hay un rendimiento bajo en la comprensión lectora, esta investigación postula que una causa de esto es la ínfima atención a la lectura como comprensión de la realidad; en otras palabras, la lectura como comprensión del texto es considerada por muchos estudiantes como una actividad abstrusa; por tal, actividad estéril o actividad de inteligentes. La subhipótesis cero (H⁰) es la posibilidad contraria a la primera subhipótesis (H¹);

su postulación obedece a la razonable posibilidad de que la hipótesis resulte falsa; es decir, no se corrobore en los datos recabados. La segunda y tercera subhipótesis (H^2 y H^3) son respuestas a la pregunta qué variable (comprensión del texto o comprensión de la realidad) es más abstracta. Estas subhipótesis afirman, en razón a la teoría de la categorización cognitiva y la conceptualización del texto de van Dijk, que la macroestructura está compuesta de proposiciones de referencia general, abstracta o superordinada y la estrategia de la categorización prototípica permite derivarlas a proposiciones de referencia particular o subordinadas; es decir, las primeras son más abstracta que las segundas.

1.6 Identificación y clasificación de las variables

Las hipótesis, de acuerdo al problema general y al marco teórico, permiten postular dos tipos de variables; dependiente e independientes. En términos de esta investigación, estas son

Variables de estudio	
Dependiente	Independientes
Rendimiento en la comprensión lectora	Construcción de la macroestructura
	Categorización prototípica de las macroproposiciones

Gráfico 8: Variables de estudio

La variable rendimiento en la comprensión lectora es dependiente porque su desarrollo está condicionado por múltiples factores que la hacen posible. Y las variables construcción de la macroestructura y categorización prototípica de las macroproposiciones son independientes porque son factores que hacen posible la comprensión lectora. Es decir, entre estos dos tipos de variables hay una dependencia unidireccional de los factores hacia los alcances en el desarrollo del proceso de la lectura. Pero además intervienen, en menor o

mayor medida, otros tipos de variables relacionadas a los sujetos y al instrumento de investigación. Estas variables son

Otras variables
Edad
Género
Procedencia
Lengua
Hábito lector
Grado de instrucción
Nivel de abstracción de los test

Gráfico 9: Otras variables

Ya que se busca medir y describir las variables principales de este estudio, estas se controlarán y describirán estadística y lingüísticamente en el capítulo del diseño de la investigación y del diseño del instrumento.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora es un proceso complejo; porque es multidimensional, multivariado, multinivel y multifactorial. Es decir, comprender se compone de una serie variada de dimensiones, microhabilidades y niveles. Esta investigación, principalmente, reduce su mirada a su aspecto cognitivo; específicamente, a un punto de vista lingüístico-cognitivo; dado que, la cognición implica una relación estrecha entre los procesos mentales, el lenguaje y el mundo. Con la finalidad de aclarar el marco de la comprensión lectora, se seguirá la siguiente superestructura

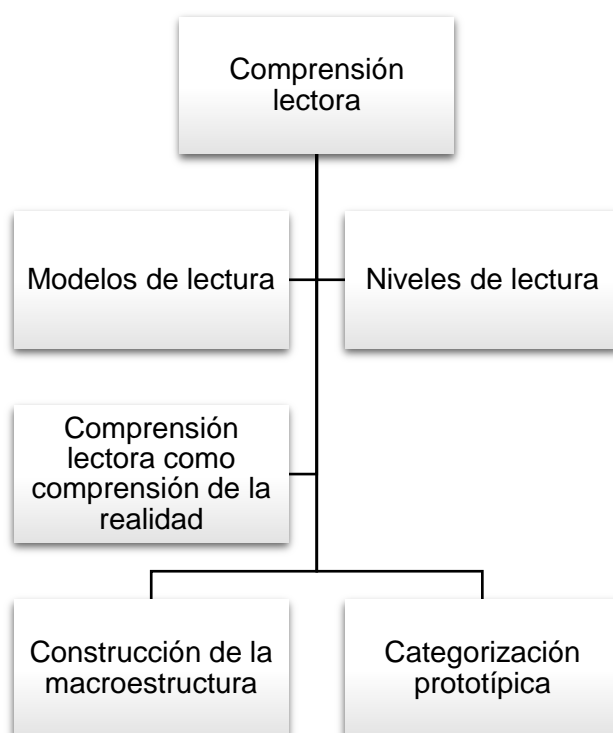


Gráfico 10: Superestructura o esquema de desarrollo del marco teórico

Las competencias lingüísticas de producción y comprensión se basan en un conjunto de operaciones mentales: percepción, conceptualización y comprensión. De esto, se puede inferir que la comprensión lectora es un

proceso cognitivo complejo que implica una serie de operaciones mentales que van más allá de la comprensión de enunciados orales básicos. Asimismo, estas operaciones se basan en un principio cognitivo que regula sus funciones: la economía cognitiva. Este postula que la cognición humana sigue operaciones altamente eficientes; es decir, las necesarias para categorizar o representar información de los hechos u objetos.

El texto es un elemento importante dentro del proceso lector. Interpretarlo involucra no solo llevar a cabo una serie de procesos mentales, sino también lingüísticos. En otros términos, el uso de una lengua está fuertemente implicado por procesos cognitivos que regulan y son causa del funcionamiento del lenguaje. Así, la comprensión lectora implica procesos lingüístico-cognitivos como la percepción, la categorización, la contextualización, la inferencia, etc.

De lo dicho anteriormente, se deduce que la comprensión lectora es un proceso lingüístico-cognitivo porque implica el procesamiento de la información lingüística. De esta serie de procesos lingüístico-cognitivos, la presente investigación reducirá sus alcances a dos variables: la construcción de la macroestructura y la categorización prototípica de las macroproposiciones que la constituyen. La primera está estrechamente relacionada con la construcción del sentido o significado global de un texto; y la segunda, con el grado de abstracción o representación de sus macroproposiciones,

Esta investigación seguirá el siguiente esquema de desarrollo:

- I. Primero, se verán dos factores que hacen posible la comprensión lectora: la construcción de la macroestructura y la categorización prototípica de las macroproposiciones que la componen. Si bien, la primera se asumirá como tal desde su base empírico-conceptual: habilidad cognitiva; la segunda, se llevará a un nivel de estrategia lingüístico-cognitiva que complementará a la primera. Por tal, estas se concebirán como dos mecanismos inferenciales que harán posible la comprensión de textos diversos⁴. Así, este proceso llevará a replantear

⁴ Esta investigación reduce su mirada a los textos expositivos, pero postula, apoyado en la teoría de los mundos posibles, su extensión a otros tipos de texto.

la comprensión de textos expositivos como comprensión de la realidad; ya que, sus tópicos giran en torno a referentes de este mundo real: histórico-cambiante. Y dado el carácter lingüístico-cognitivo de esta investigación, se adherirá principalmente a dos marcos teóricos: la lingüística del texto y la lingüística cognitiva. Por tal, esta parte del desarrollo será de corte teórico-empírico.

- II. Segundo, se buscará correlacionar las variables de estudio para determinar el nivel⁵ (factor) priorizado en la comprensión lectora. Además se describirán lingüístico-cognitivamente, en términos del marco teórico, ambos niveles. Apartados que se desarrollarán en los capítulos 3 y 4.
- III. Y tercero, resultará importante entablar un diálogo teórico a la luz de las evidencias y limitaciones acerca de la relación de las tres variables. Esto será parte del capítulo 5.

El marco teórico-empírico, los datos y su análisis son correlacionales entre sí; ya que, uno es dependiente del otro en el desarrollo de una investigación. El marco teórico-conceptual se nutre de trabajos dentro de los campos de la lingüística, la pedagogía y la psicolingüística. Si bien, el tópico de la comprensión lectora registra un sinnúmero de trabajos, aquí se presentarán un número considerable, más que a modo de resumen, como razones o argumentos empírico-conceptuales que permitirán justificar el análisis y la defensa o el rechazo de las hipótesis.

El desarrollo del marco teórico es como sigue: primero, se abordarán los antecedentes; segundo, el concepto de comprensión lectora; y tercero, en ese orden, los factores que la hacen posible: la construcción de la macroproposición y la categorización prototípica de sus macroproposiciones.

⁵ Las variables independientes son factores en tanto habilidades para crear la macroestructura y categorizar las macroproposiciones; asimismo estas se toman como niveles de desarrollo: donde la creación de la macroestructura propicia el nivel de comprensión de un texto y la categorización prototípica prioriza el nivel de comprensión de la realidad. Donde la primera es antecedente y causa de la segunda.

2.1 Antecedentes

Existen numerosos trabajos de investigación sobre la comprensión lectora. La mayor parte de estos se basan en enfoques psicológicos y pedagógicos; pero es mínimo el abordaje desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. Aún más, son ínfimos los trabajos desde una perspectiva cognitiva: desde un marco teórico y los alcances de las ciencias cognitivas. Pero dado que un trabajo de investigación tiene referentes que le sirven de marcos teórico-empíricos; es necesario enunciar los antecedentes que ayudan a fundamentar esta investigación. Sin embargo, antes de listar y focalizar los aspectos importantes, de cada una de estas investigaciones, se hará un resumen del trabajo de investigación precedente sobre la categorización prototípica, realizado por el mismo autor de esta investigación.

En el año 2012, en los meses de octubre y noviembre, se realizó una primera investigación acerca de la categorización prototípica de las palabras temáticas que emplea un profesor para explicar o desarrollar un tema de clase. El enfoque teórico que sirvió para fundamentar esta investigación fue principalmente el de la lingüística cognitiva: la teoría de los prototipos y del nivel básico. La muestra de este estudio estaba compuesta por los estudiantes en ese entonces del 6.º grado de educación primaria de la Institución Educativa N.º1263 Puruchuco, Vitarte. Esa vez solo se trabajó con un salón constituido por 21 estudiantes (11 varones y 10 mujeres). Para recabar datos acerca de cómo categorizaban los estudiantes, se elaboraron dos pruebas: la primera⁶ estaba constituida por preguntas sobre los términos temáticos con espacios en blanco para que los estudiantes escriban lo que entendían acerca de estos; y la segunda⁷ consistía en premisas que presentaban al término temático seguido por alternativas que la definían en 3 niveles de abstracción: subordinado (palabras específicas), básico (palabras comunes) y superordinado (palabras generales). Para el último test, el estudiante marcaba la alternativa compuesta por las palabras que más conocía o cómo definiría cada término.

⁶ Ver los anexos 1 y 2.

⁷ También se adjunta en los anexos

El tema que sirvió para el análisis fue la comunicación; si bien, el desarrollo del tema, según las observaciones de las clases, se realizaba en diferentes niveles de abstracción; preponderaba un nivel superordinado o general. Además se notó que las anotaciones que realizaba el estudiante en su cuaderno estaban en un nivel, también, superordinado o abstracto.

Los resultados que arrojaron fueron los siguientes: primero, las medidas centrales y de frecuencia del primer test, en nota vigesimal, fueron los siguientes

Intervalo del puntaje	0 - 20
Promedio	9.9
Moda	10
Mediana	10

Gráfico 11: Medidas centrales de la muestra

Segundo, producto de su comprensión e incomprensión, el estudiante categorizaba estos términos en las siguientes palabras

El emisor es
quien emite palabras.
quien escucha.
una máquina de trabajo.
una palabra.
la televisión.
la <i>internet</i> .

Gráfico 12: Categorización del concepto de «emisor»

El código es
contraseña.
la lengua española.

<p>el idioma.</p> <p>un número secreto.</p>

Gráfico 13: Categorización del concepto de «código»

Y tercero, las respuestas que los estudiantes marcaron para cada palabra temática del segundo test, arrojaron los siguientes porcentajes (de un total de 167 respuestas = 100%)

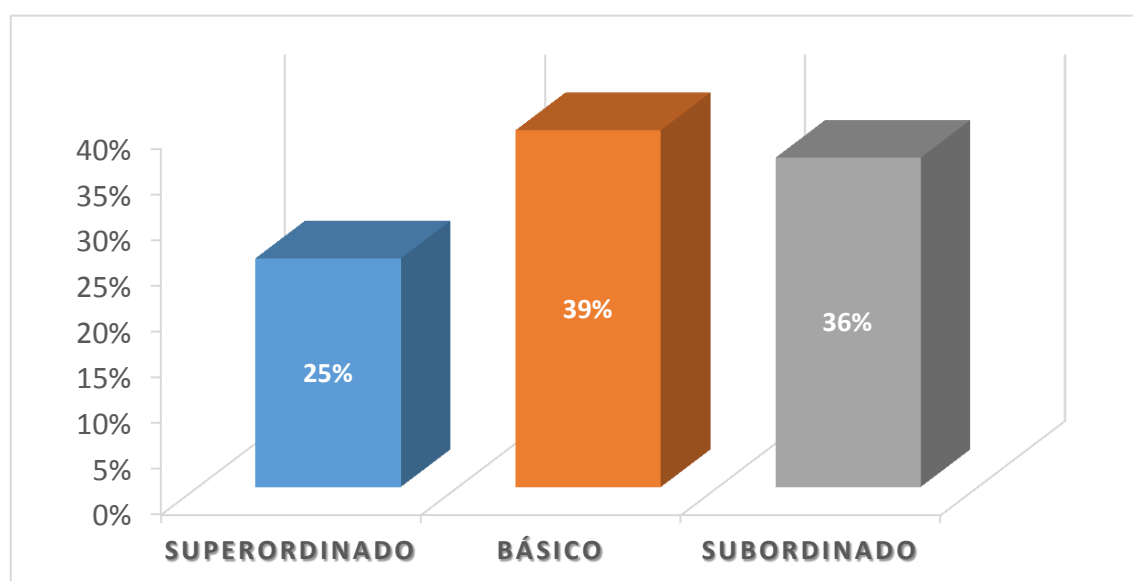


Gráfico 14: Porcentaje de los niveles de categorización

Toda esta información, nos llevó a postular hipotéticamente las siguientes conclusiones:

H₁: Existe relación estadística significativa entre el rendimiento en la Comprensión del tema de clase y el nivel de especificidad de las definiciones de los términos claves que componen el tema.

H₂: La simetría de niveles de abstracción del lenguaje de los niños y del profesor está estrechamente vinculada con el rendimiento en la comprensión de temas de clases.

H₃: El grado de rendimiento en la comprensión de un tema de clase implica el grado de reconocimiento de sus referentes.

Así, este trabajo precedente fue un antecedente directo a esta investigación. Este fue objeto de modificación y reconceptualización a luz de las lecturas sobre la comprensión lectora. Por lo tanto, con las modificaciones y el ahondamiento del caso, esta tesis es su continuación.

Del vasto universo de trabajos de investigación encontrados sobre el problema de la incomprensión lectora, dentro de los cinco últimos años, se encuentran miradas que plantean la solución poniendo énfasis en niveles básicos para la comprensión, en la comprensión misma y en el nivel metacomprendivo. Así, las diez investigaciones siguientes, si bien no se enmarcan en una perspectiva estrictamente lingüístico-cognitiva, ofrecen luces sobre la problemática de la comprensión lectora.

Evelyn Mac Dowall Reynoso (2009), en una tesis titulada *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*, para optar el grado de magíster en Educación, determinó que entre 154 estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Unmsm del año 2005 existe relación significativa entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora. A partir de lo cual recomendó que se debería fomentar en el alumnado el conocimiento y uso eficaz de las estrategias de aprendizaje en las diversas asignaturas de estudio, para un mejor desempeño académico en estudiantes con las competencias necesarias para desarrollarse de manera autónoma.

Miguel Gerardo Inga Arias (2009), en una tesis titulada *El Papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora*, para optar el grado de magister en Lingüística, arribó a la conclusión de que los estudiantes egresan de la educación básica con serios problemas de comprensión de lectura, pues no se les ha ejercitado con estrategias que les permitan desarrollar sus capacidades cognitivas, las cuales son fundamentales para las habilidades comunicativas, particularmente las de comprensión de lectura. Entre las 3 variables de su estudio, determinó que la inferencia cobra

mayor importancia en la comprensión lectora, porque permite al lector hacer explícita la información implícita mediante los conocimientos previos y la información expresa de un texto. Aunque la correlación a la que arribó no era altísima, era suficiente para establecer que la aptitud inferencial juega un rol determinante en el proceso de la lectura, más que la memoria operativa o la competencia gramatical.

Esther Velarde, Ricardo Canales, Magali Meléndez y Susana Ligan (2010), en una investigación titulada *Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en los niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú*, evidenciaron que para el aprendizaje de la lectura es indispensable haber alcanzado un nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito, la memoria verbal y los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje oral. Razón por el cual, estas variables son importantes por la predictibilidad en el desarrollo óptimo del proceso de aprendizaje de y a través de la lectura.

Johanna Velandia (2010); en un estudio titulado *La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*, para optar el grado de magister en educación, concluye que, en estudiantes entre 13 y 17 años de edad, hay una baja correlación entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel cognitivo. Lo cual se debe principalmente a dos razones. La primera está relacionada con las preguntas de autoevaluación, lo cual revela que los estudiantes no tienden a usar estrategias metacognitivas para resolver dificultades en el proceso lector; lo cual revela la falta de procesos de autorregulación. Y la segunda, que se desprende de la anterior, indica que los estudiantes no logran grados de autoreflexión y autoconciencia.

Fanny Wong (2011) realizó un estudio correlativo titulado *Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*, para optar el grado de magister en Psicología, evidenció que no existen relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de metacompreensión lectora (predicción y verificación; pre-revisión o “vuelo de pájaro”, establecer un propósito; auto-interrogatorio; uso de conocimientos

previos; y, resumen) y los estilos de aprendizaje (convergente, divergente, asimilador, acomodador) en los estudiantes de primer año de una educación universitaria.

Carmen Gutiérrez Romero (2011), en su investigación rotulada *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica*, para optar el grado de magíster en Educación, sostuvo que existe una relación directa significativa entre el nivel alcanzado de la comprensión inferencial y el aprendizaje significativo. Luego de una serie de pruebas y test, con esos datos mostró que a mayor comprensión inferencial es mayor el nivel de aprendizaje significativo. Además reveló que el estudio sigue siendo mayoritariamente reproductivo e irreflexivo; donde el aprendizaje significativo es una posibilidad que aún no se ha materializado como modelo en la formación profesional.

Mario Gonzales Flores (2012), en una tesis nominada *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*, para optar el grado de magíster en Educación, identificó que hay un predominio de la teoría implícita reproductiva; y esta está asociada con la teoría de la transferencia de la información, por encima de la teoría implícita interpretativa y la teoría implícita crítica valorativa. Predominio que se verificó en los propósitos y en las estrategias que manifiestan en sus representaciones implícitas los docentes estudiados. Es decir, que el modelo teórico que rige en la pedagogía de la comprensión lectora está basado en el marco teórico que concibe al profesor como un transmisor de información y al alumno como depositario de información.

Gabriela Alcalá (2012), en una tesis titulada *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4.to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*; para optar el grado de magíster en Educación, determinó que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación) en los estudiantes de 4.to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas influyó en el

mejoramiento de su nivel de comprensión lectora en las habilidades de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto.

Willams Mejía (2012), en una investigación titulada *Aplicación de Talleres de Técnicas de lectura para mejorar la Comprensión Lectora de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza – 2011*, para optar el grado de magíster en Educación, arribó a la conclusión de que entre dos grupos de control y experimental existen diferencias significativas, posterior a la aplicación de talleres de técnicas de lectura al grupo experimental. Esto lleva a la recomendación general de que se deben incorporar talleres de técnicas y estrategias cognitivas y metacognitivas en los diferentes grados de educación, a fin de se desarrolle óptimamente las habilidades mentales para comprender textos de diverso tipo, en particular de corte científico, humanístico y filosófico.

Amai Marimon y Anaís Méndez (2013), en un estudio nominado *La memoria auditiva inmediata en niños con habilidad y dificultad en la comprensión lectora de 6º grado de educación primaria de la I.E. San Pedro de Chorrillos*, para optar el grado de magíster en Educación, concluyeron que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata en los niños con dificultades y habilidad en y para la comprensión lectora. Esta investigación del tipo descriptivo-correlativo se realizó a 108 estudiantes que cursaban el 6.º grado de primaria del colegio estatal San Pedro de Chorrillos. Esta afirmación revela entre tantos hechos que el desarrollo óptimo de la memoria auditiva, muy ligada a la memoria a corto plazo y a la percepción, aseguraría la descodificación; pero no la comprensión, dado que, esta requiere de estrategias que optimicen eficientemente este proceso cognitivo complejo.

2.2 Comprensión lectora

La lectura y la comprensión son sinónimos en el marco 'leer es principalmente comprender'; dado que, no todas las operaciones de la lectura

implican comprensión; sino que es un nivel más alto dentro de este proceso. Es decir, la lectura implica decodificación, pero no es suficiente; sino que necesita también de operaciones cognitivas que puedan hacer posible la comprensión. La decodificación implica dos subprocesos: la identificación de los signos gráficos y su traducción a signos acústicos (Cabrera, F. et. al., 1994). En cambio, la comprensión se sirve de la decodificación, a la vez que implica procesos de construcción de significado e interpretación (García, 2006).⁸

La lectura se inicia con un proceso perceptivo en el que, lo más mecánicamente posible, se aplican las habilidades grafofónicas. Sin embargo, la lectura incluye también un proceso comprensivo que se refiere a las operaciones mentales que permiten que el lector obtenga el significado en conjunto de las ideas expresadas por el autor. La comprensión de un texto es la construcción de una representación del significado de un texto. Esto implica una integración entre lo dicho en el texto y los conocimientos del lector, y conduce a la elaboración de un modelo mental situacional (García, 2006).

Desde un enfoque cognitivo, la comprensión viene a ser la selección de esquemas⁹ que darán sentido a aquello que se busca interpretar, además de la comprobación de que realmente lo explican (Solé, 1995; Pozo, 1989). Así la lectura resulta ser un proceso cognitivo complejo que parte de información sensorial plasmada en un texto y que despliega una serie de representaciones proposicionales para activar los esquemas que constituyen los conocimientos previos del lector. Tal es la relevancia de este factor en la lectura comprensiva que a mayor conocimiento previo, la probabilidad de reconocer palabras temáticas claves, de hacer inferencias e interpretar correctamente aumentan.

Los conocimientos previos de un lector se pueden clasificar en cinco tipos (García, 2006). El conocimiento sobre el lenguaje que se divide en dos tipos: primero, los conocimientos fonológicos, gramaticales y semánticos de lenguaje; y segundo, el conocimiento textual de la estructura y organización retórica de

⁸ Esta distinción también manifiesta el desarrollo histórico de la concepción de la lectura. La decodificación fue por años la práctica principal de lectura; en desmedro de la comprensión, que implica un mayor esfuerzo cognitivo por parte del lector.

⁹ La definición de esquema que sigue esta investigación fue dada por Mandler (1985): «[El esquema] es la categoría de la estructura que guarda y organiza la experiencia pasada y guía nuestra subsecuente percepción y experiencia» (en Skwan y I Ko, 2000).

los textos. Los conocimientos generales sobre el mundo. El conocimiento sobre el contenido o tema del texto a leer. Y los conocimientos estratégicos metacognitivos.

La importancia de los conocimientos previos radica en que la comprensión de un texto no depende solo de la información visual o textual percibida; sino de la información implícita de los tipos vistos que permite la descodificación, que le da coherencia y hace posible la interpretación global de un texto (Smith, 1995). Por ejemplo, para comprender un tema especializado como el colonialismo en el Perú, primero, el lector debe descodificar en un nivel óptimo en favor de la comprensión; segundo, deberá tener en cuenta la superestructura de todo el texto y planear cómo construir su macroestructura; tercero, el conocimiento o concientización sobre las relaciones entre Venezuela y Perú y países como España y Estados Unidos que forman parte de nuestro conocimiento general dotará de coherencia o un marco general de interpretación; cuarto, el conocimiento de estrategias comprensivas y metacomprendivas asegurarán la eficiencia de la lectura; y finalmente, las lecturas previas sobre el colonialismo y el neocolonialismo peruano y mundial, formarán los esquemas de base para entender un texto especializado de historia sobre el colonialismo del Perú bajo España o el neocolonialismo bajo Estados Unidos. Por tal, la lectura principalmente está implicada por las lecturas previas: experiencias como lector y conocimientos sobre el tema y el texto. De esto se debe suponer que para leer un texto denso, se debe primero empezar por introducciones, artículos de enciclopedia, documentales, o conversaciones con personas que saben sobre el tema, para luego ir al texto mismo.

Actualmente la lingüística cognitiva basa sus estudios en la interacción lengua oral, cognición y cultura; en rigor, no abundan trabajos sobre la comprensión de textos escritos desde este enfoque.¹⁰ Razón por la cual, la mirada que se presenta aquí sobre la comprensión lectora puede considerarse

¹⁰ Las últimas tesis que existen en nuestros medios son enfoques de la psicología cognitiva sobre la comprensión lectora, pero que están lejos de ser una mirada lingüístico-cognitiva. Esto es manifiesto al revisar tesis sobre la comprensión lectora de las siguientes universidades: Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Pontificia Universidad Católica del Perú.

novedosa en el medio académico peruano. Pero esto no solo manifiesta escasez de tesis sobre este complejo tema, sino que también es muestra de que los postulados de la lingüística cognitiva, que se manejan en estos medios, están basados en dichas relaciones de lengua oral, cultura y cognición. Esta situación, condiciona que se adecúe un marco lingüístico cognitivo al estudio de la comprensión lectora¹¹. Con tal fin, tomaremos postulados y nociones importantes que ayudarán a explicar este complejo fenómeno.

Una noción importante es la del lenguaje, que es concebido como un instrumento de simbolización o conceptualización de la realidad, medio para crear y expresar significados (Langacker, 1987). Así, la cognición resulta ser un proceso de construcción de representaciones mentales. Es decir, su función principal es significar, crear palabras, conceptos, proposiciones, macroproposiciones, etc. que expliquen y den orden a la realidad multiforme y cambiante.

Un segundo punto importante, siguiendo lo anterior, es la noción de conceptos, los cuales dan sentido a aquello que en primera instancia parecía estar en caos. Estos conceptos son representaciones motivadas por el mundo, las experiencias y el lenguaje; dando paso, a la concepción de la mente como *embodied*¹² o interacción constante entre la mente, las construcciones gramaticales, el entorno cultural y las estructuras sociales (Casas, 2007).

Un tercer punto importante que sirve de marco para explicar la comprensión lectora es la conceptualización o la organización cognitiva de la información que viene del mundo. La conceptualización es la capacidad de representación, de significación¹³.

Y un punto último, que se deriva de lo anterior es la categorización. Mecanismo cognitivo que permite dar orden a la realidad; por tal, hace posible, el pensamiento, el lenguaje y la cultura. Visto que la realidad es un continuum diverso y cambiante de datos, entonces para ser posibles sistemas cognitivos

¹¹ Aquí y en otros apartados, la frase comprensión lectora significa comprensión de textos escritos, principalmente.

¹² También es llamada corporización del lenguaje.

¹³ Langacker (1992) afirmó que significación (*meaning*) es conceptualización (*conceptualization*); es decir, dar sentido o categorizar nuestro entorno y experiencia.

como el lenguaje o el pensamiento, el ser humano se vale de una operación cognitiva que las organiza: la categorización (Langacker, 1990),

Estos cuatro puntos importantes servirán de marco para abordar la comprensión lectora desde un prisma lingüístico-cognitivo.¹⁴ Primero, al ser el lenguaje un instrumento de simbolización o significación, resulta importante entender que el texto¹⁵ es una unidad compleja que sobrepasa la palabra y los enunciados autónomos. Segundo, que los conceptos o representaciones cognitivos, dentro del proceso lector, exigen cuotas mayores de esfuerzo cognitivo para ser procesados; ya que, leer no es estar en contacto directo con los hechos. Tercero, al leer, la conceptualización está fuertemente imbricada al lenguaje; permitiendo que el lector organice la información del texto, con ayuda de sus esquemas, en representaciones más complejas. Y cuarto, que la categorización es la operación cognitiva que hace posible la producción y la comprensión textual.

Lo expuesto líneas atrás será dilucidado dentro de lo que sigue del marco teórico. La progresión temática es la siguiente: primero, se verán los modelos de lectura, los cuales manifiestan las concepciones sobre la comprensión lectora; segundo, se distinguirán los niveles de lectura para focalizar su atención en la comprensión; y finalmente, basado en los puntos anteriores, se postulará la comprensión lectora como la comprensión de la realidad.

2.2.1 Modelos de lectura

La lectura como comprensión resulta ser un proceso muy complejo. Y con el fin de describir y explicar este fenómeno, se han elaborado modelos teóricos a lo largo del siglo XX. Modelos que no solo describen y explican el

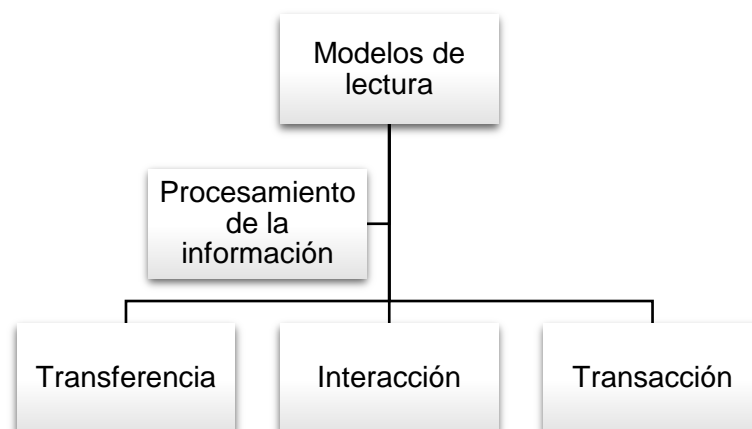
¹⁴ Los cuatro puntos vistos se adecúan a los cuatro siguientes. Dejando por sentado que la comprensión lectora es un proceso de cognición más compleja que la comunicación oral. Todo esto dentro de un marco convencional, ya que, en casos reales puede darse hasta lo contrario: un tema determinado podría ser abordado con mayor claridad por un libro, que por una explicación oral.

¹⁵ Para efectos de esta tesis; ya que, el texto es la abstracción del discurso (van Dijk, 1980). Razón por la cual no se limita a textos escritos, sino también comprende los discursos orales.

procesamiento de la información, sino también manifiestan diferentes concepciones e implicancias sobre la lectura.

Un modelo teórico es un esquema teórico que se elabora para facilitar la comprensión y el estudio del comportamiento de un sistema o realidad compleja. Así, un modelo de lectura busca aclarar el proceso complejo de la lectura para facilitar su comprensión y su estudio. La información juega un rol importante dentro de este proceso; ya que, es el material que recorre todas sus fases. Por esta razón, se puede concebir el proceso de la lectura como el procesamiento de la información. Por tal, un modelo de lectura es también un modelo del procesamiento de la información; y más aún, un modelo del conocimiento.

La amplia literatura sobre la lectura sintetiza sus modelos en dos tipificaciones. Por un lado, distinguen tres modelos de procesamiento de información: ascendente, descendente e interactivo (De Vega et al., 1990). Y por otro lado, diferencian tres modelos de procesamiento de información y las habilidades implicadas en la lectura: modelo de transferencia de la información, modelo interactivo y transaccional (Dubois, 1994). Dado que la primera tipificación resulta muy artificial¹⁶, porque focaliza solo la dirección del procesamiento de información, esta investigación se basará en la segunda; porque tiene mayores alcances explicativos e incluye a la primera tipificación.



¹⁶ El criterio que distingue a estos tres modelos es la dirección del procesamiento de la información; es decir, se diferencian porque el modelo ascendente procesa la información de abajo hacia arriba; el modelo descendente; de arriba-abajo; y el modelo interactivo, en ambas direcciones.

Gráfico 15: Modelos de lectura

La lectura como un proceso de transferencia de información

Este modelo predominó hasta la década de los setenta. Sostuvo que la lectura consiste en extraer el significado que un texto le ofrece al lector. La atención se focalizó en el texto; es decir el sentido del texto estaba en las palabras y oraciones que la componen. Dentro del cual, el papel del lector consistía en descubrirlo. Pese a que, este esquema de procesamiento de la información tiene en cuenta la comprensión y niveles complementarios como la crítica o la evaluación; relegó un papel pasivo al lector, en desmedro de una exigencia agencial y eficiente para una lectura como comprensión del texto.

La lectura como un proceso interactivo

Este modelo se gesta a partir de los avances de la psicología cognitiva y los avances de la psicolingüística, a partir de la década de los setenta. No solo es un modelo más, sino también una crítica al modelo de la transferencia de la información. Esta nueva concepción teórica concibe la lectura como construcción del significado del texto. Para esto, los conocimientos previos y el proceso de inferencia juegan un rol fundamental (Resnick, 1983, citado por Escoriza, 1996).

Este esquema teórico se fundamenta en dos aspectos importantes de la lectura: los tipos de informaciones que están implicados en la comprensión y el proceso que permite organizarlas para construir significados.

Al leer, el lector construye un significado global del texto a partir de la interacción de sus conocimientos previos y la información presente en el texto. En la lectura interactúan dos tipos de informaciones: la visual y la no visual (Smith, 1995). La información visual es aquella que el cerebro recibe a través de los ojos. En cambio, la información no visual es la que pertenece a al lector. De estas, los conocimientos del lector o información no visual resulta determinante para la comprensión; ya que, la lectura es principalmente construcción de significados.

Los conocimientos previos no solo incluyen conocimientos sobre el tema a leer, sino también conocimientos sobre el lenguaje, el mundo y sobre el

aprendizaje (García, 2006). Entre los conocimientos sobre el lenguaje están los conocimientos lingüísticos: fonología, gramática, semántica y pragmática¹⁷ y conocimientos textuales: el tema y la estructura del texto. Mientras, los conocimientos sobre el mundo están constituidos principalmente por las experiencias vitales e intenciones del lector. Y los conocimientos sobre el aprendizaje implican el conocimiento y la aplicación de estrategias de aprendizaje al leer.

En términos de la psicología cognitiva, este primer aspecto de la lectura resulta determinante; dado que, la lectura es el proceso en el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas¹⁸ apropiados para comprender el texto (Dubois, 1994). Pero además necesita de un proceso que permita la organización de los esquemas previos del lector con la información visual del texto: la inferencia. Por esto, los esquemas pueden sufrir cambios leves, hasta profundos; pero siempre se enriquecen continuamente (Solé, 1995).

La inferencia es un proceso cognitivo que permite al lector obtener información nueva. Para lograrlo, se basa en la integración de los esquemas pertinentes del lector con la información del texto; ambos focalizados en un contexto determinado en el cual adquieren sentido (Gonzales, 2001). Según Madruga (2006), es un proceso que permite recuperar y generar conocimientos. Para lo cual, la memoria a largo plazo¹⁹ juega un rol importante; puesto que, la inferencia activa conocimientos almacenados en ella para dar sentido y generar conocimientos nuevos en ella misma, en interacción con el texto.

La función principal de la inferencia es relacionar conocimientos previos con información del texto para generar nuevos conocimientos. Siguiendo su clasificación de los conocimientos previos, García (2006) postula distintos

¹⁷ El uso de la lengua o la pragmática es un tipo de conocimiento que Pinzas (2001) incluye entre las citadas.

¹⁸ En esta investigación, aducimos que los esquemas son las categorías de la estructura mental que guarda y organiza la experiencia pasada y guía nuestra percepción y experiencia futura (Mandler, 1985, en Skwan y I Ko, 2000).

¹⁹ Según la teoría del procesamiento de la información, la memoria a largo plazo (*long term memory*) o memoria semántica es donde se almacenan los conocimientos que son productos principalmente de la comprensión o conocimientos necesarios para la subsistencia.

grados inferencia en la búsqueda del sentido global de un texto. Primero, aduce que la inferencia es la encargada de la coherencia local al leer una secuencia de enunciados. Segundo, este proceso permite al lector determinar la coherencia global. Tercero, permite relacionar el modelo situacional que se va generando de la lectura del texto con un modelo previo del lector. Y cuarto, permite relacionar información pertinente del texto con el conocimiento de la estructura y género de un texto.

Además, es necesario mencionar la flexibilidad en la lectura; la cual se deriva de lo dicho: la lectura se adapta a características concretas de los elementos que intervienen. Es decir, la construcción tiene un matiz personal, se adapta a la personalidad del lector: cognición, intereses y emociones. Por tal, una única lectura es imposible, sino que los lectores representan de modo diferente un mismo texto (Díaz et Hernández, 2002).

La lectura como un proceso transaccional²⁰

Esta postura fue desarrollada por Louise Rosenblat (1996, 2002) como un intento de superar el modelo de la lectura como un proceso interactivo. La lectura como un proceso transaccional enfatiza la transacción y la complementariedad entre el lector y el autor. El lector no solo es un constructor, sino también un creador; ya que, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector²¹ (Cairney, 1992). Raymundo Casas (2012) da dos ejemplos muy útiles para enfatizar el rol del lector en la explicación de este modelo: si se lee «Ana está pensando en la casa de Carmen», se puede interpretar que ‘la casa de Carmen’ es el objeto del pensamiento de Ana o el

²⁰ Siguiendo a Sánchez Trujillo (2008), esta tesis confluye en la idea de que todos los modelos citados aquí, son superados al ser integrados al poliedro de la lectura. Cada una enfatiza aspectos importantes que en suma la describen y explican.

La visión contemporánea acerca de la comprensión lectora se basa en una ampliación del modelo interactivo o transaccional y aúna las teorías del procesamiento de la información ascendente y descendente. La primera se refiere básicamente al logro de la comprensión sólo a partir de la información contenida del texto; mientras que la segunda hace alusión a la importancia exclusiva del conjunto de conocimientos previos que el lector trae consigo al momento de leer (p. 24).

²¹ En términos de Rosenblat, sería así: el significado de este nuevo texto es mayor a la suma de partes del texto o de las páginas del texto (1996).

lugar donde ocurre el pensamiento de Ana; y además «La silla lloró cuando se enteró de que su madre fue talada» se puede interpretar como una metáfora empleada por una campaña ecológica para crear consciencia sobre el peligro de la deforestación. Las interpretaciones que se dan a ambos enunciados implican la construcción y la creación de un nuevo significado; puesto que, sus posibilidades abiertas de interpretación exigen una interacción o negociación entre el lector y la intención del autor. Si bien, el modelo interactivo da gran relevancia a los esquemas que el lector tiene; el modelo transaccional enfatiza la interacción de intenciones entre el lector y el autor del texto.

El significado que se crea cuando el lector y el autor negocian por medio del texto es relativo, porque depende de las transacciones que se produzcan entre los lectores y textos en un contexto específico. Por un lado, esto implica que a falta de interconexión entre el lector y el autor, no se producirá dicha negociación o interpretación, Y por otro lado, entraña que los textos creados en las mentes de lectores que comparten una cultura común y leen un mismo texto; crearán textos semejantes que no necesariamente coincidirán entre estos (Cairney, 1992).

2.2.2 Niveles de lectura

Una definición coherente del proceso complejo de la comprensión lectora debe de tener en cuenta claramente los niveles de lectura. Así, Inga (2009) sostuvo que la lectura no es oralizar las grafías: dar voz a las letras. Dado que, esta cumple con varias funciones: desarrollo de habilidades oratorias, ejercitación de la fluidez verbal, potenciación de la seguridad ante el miedo escénico, etc.; menos es comprensión o estrategia que permita mejorar la comprensión en la lectura.

La lectura presenta dos niveles claramente diferenciados: la descodificación y la comprensión (Escoriza, 1996; Galve, 2007; García, 2006; Pinzás, 2001; Solé, 2000). Niveles que manifiestan el grado de alfabetismo del lector. La alfabetización de primer grado se basa en la sola descodificación de lo impreso. En cambio, la alfabetización de segundo grado, o alfabetización

funcional, se basa en la comprensión del contenido global de un texto. Además, Casas (2012) postula un tercer grado de alfabetización: la escritura como complemento de la comprensión lectora.

De los dos niveles mencionados, esta investigación centrará su atención en la segunda. Dando por sentado que la comprensión lectora implica haber automatizado el proceso de decodificación en beneficio de la comprensión. Leer es más que oralizar las grafías, o incluso dar significación a unidades léxicas, frasales u oracionales; ya que, implica dar un sentido completo y global al texto.

Estos dos niveles son dos subprocesos que constituyen el proceso de la lectura. Cada subproceso implica una serie de actividades u operaciones que debe realizar el lector: microprocesos y macroprocesos (Díaz et Hernández, 2002; de Vega et al., 1995)²².

El microprocesamiento está relacionado con los subprocesos de decodificación y codificación²³, el cual debe ser automático o inconsciente; dado que, su función principal es decodificar las proposiciones para que el lector codifique representaciones básicas que darán paso a la comprensión. Este subproceso se compone de operaciones como el reconocimiento de grafías, la integración silábica, el reconocimiento de palabras, la decodificación sintáctica y la codificación de proposiciones. Por tal, este nivel va desde la percepción visual o acústica hasta la decodificación semántica lineal local de los enunciados.

Por su parte, el macroprocesamiento tiene que ver con la comprensión o codificación de la macroestructura (representación proposicional del significado global del texto)²⁴. En este nivel, el lector construye una representación global del sentido de un texto; para esto el lector se vale de sus conocimientos previos

²² Van Dijk y Kintsch (1978) sentaron las bases de esta distinción.

²³ Se emplea el término codificación focalizando la construcción del sentido lineal de un texto. Por tal, no es un error usar el término decodificación para enfatizar el proceso de percepción. Es decir, se emplea el término codificación para enfatizar la reconstrucción de lo decodificado; siendo ambos procesos complementarios.

²⁴ Estas microestructuras y macroestructuras del texto se diferenciarán claramente en acuerdo a su acuñador: Teun van Dijk.

y de operaciones cognitivas o macrorreglas que le permiten deducir la macroestructura de la microestructura.

Si la lectura no es solo percepción y codificación de un texto, entonces la información no visual es más importante que la visual para el nivel de comprensión. De esto, podemos deducir la necesidad de desarrollar de manera óptima las habilidades cognitivas implicadas en el proceso de comprensión, habilidades superiores a la decodificación.

La comprensión lectora depende de información que no solo pertenece al texto, sino también de información que pertenece al lector. Así, la comprensión lectora es un proceso en el cual interactúan información relevante del texto e información que el lector tiene en su mente: esquemas de conocimiento o conocimientos previos (Cabanillas, 2004).

Por lo tanto, la comprensión lectora se ubica en niveles altos del proceso de la lectura; ya que, leer propiamente es comprender el texto, niveles que exigen haber automatizado la percepción y la descodificación en beneficio de la comprensión.

2.2.3 Comprensión de la realidad

Dado que la comprensión lectora constituye niveles altos de lectura, se torna un proceso cultural, no automático o no natural como el hablar, que exige altas cuotas de las destrezas cognitivas para lograr su cometido: construir una representación global del texto.

La lectura es un proceso de comprensión basado en destrezas cognitivas y anclado en un contexto sociocultural (Luke y Freebody, 1997); ya que, leer es comprender, pero también un acto comunicativo (Inga, 2009). De esto, se entiende que la lectura necesita de estrategias que permitan potencializar las habilidades lingüístico-cognitivas. Ante esta exigencia, la presente investigación postula una estrategia lingüístico-cognitiva: la categorización prototípica de las macroproposiciones.

La construcción de la macroestructura pertenece a la competencia lingüística de los hablantes de una lengua en particular. Pero es necesario tener en cuenta que la afirmación anterior presenta una mayor dificultad en cuanto a la comprensión de textos escritos. Si la comunicación cotidiana está principalmente basado en la comunicación oral y en un nivel escrito cercano a esta, la lectura de textos especializados resulta ser un problema mayor; ya que, exige un desarrollo mayor de las habilidades comunicativas de comprensión. Para desarrollar óptimamente las habilidades lectoras, no basta saber descodificar, nivel alcanzado por la mayoría, sino saber también aplicar estrategias lingüístico-cognitivas basadas en estos niveles de desarrollo.

Al leer, resulta crucial construir una representación semántica-cognitiva del contenido global de un texto. Representación construida gradualmente a los niveles alcanzados en la lectura. Este constructo lingüístico-cognitivo es denominado macroestructura por el lingüista neerlandés van Dijk (1978). Por tal, es necesario aplicar estrategias lingüístico-cognitivas basadas en principios cognitivos del procesamiento de la información. Una macroestructura se compone de macroproposiciones que se relacionan jerárquicamente: donde la que goza de una jerarquía mayor es la macroproposición global y general del texto, conocido generalmente como idea principal o idea central. La macroestructura es lo que comúnmente se conoce como el resumen que hacemos de un texto; pero este no tiene que ser necesariamente escrito, sino que es principalmente cognitivo.

En esta investigación, el reconocimiento de la macroproposición supone la construcción de una macroestructura, en el cual esta cumple un rol jerárquico importante respecto a otras ideas: rige semánticamente sobre aquellas. Para construir una macroproposición, el lector aplica reglas o estrategias cognitivas basadas en la economía cognitiva con el fin de deducirla inferencialmente. Estas reglas operan con proposiciones: significados y referencias; razón por la cual son llamadas macrorreglas.

Hasta aquí la comprensión lectora puede entenderse como la construcción de la macroestructura de un texto. Pero para efectos de esta indagación, se necesita extender sus alcances y postular la comprensión

lectora como comprensión de la realidad. Razón que lleva a postular una estrategia que permita este cometido. La categorización prototípica es un mecanismo cognitivo inconsciente que permite organizar la información variante y cambiante. Este mecanismo hace posible el lenguaje; ya que, el lenguaje es principalmente una representación de la realidad. Así, no usamos un nombre diferente para cada uno de los objetos, procesos y estados semejantes, sino decimos «La lluvia aumentó el caudal de ese río» y «La lluvia se iniciará en el mes siguiente». Si, estrictamente comparamos el desarrollo climatológico de estas dos formas de lluvia, son dos fenómenos semejantes, pero diferentes física-temporalmente.

Todo texto manifiesta una categorización o generalización; es decir, lo que se expresa en este es producto de la organización de la información en un nivel de abstracción determinado. La categorización también es un proceso cognitivo que permite la construcción de la macroestructura; dado que, esta es la representación semántica de un texto; es decir, la categorización de la información presente en el texto. En esta investigación, se desbordará su función cognitiva inconsciente, a un nivel de estrategia que complementará la fase de la construcción de la macroestructura.

La comprensión lectora como comprensión de la realidad es una tesis comúnmente aplicada a textos científicos; dado que, estos tienen una función común: describir, explicar y describir la realidad. Así, el lenguaje de las ciencias es el lenguaje lógico proposicional o el lenguaje de los hechos; ya que, su cometido de objetividad y claridad así lo exigen: el lenguaje de la ciencia debe ser referencial a los hechos que acaecen en el mundo. Un ejemplo de actividad diferente a las ciencias es la literatura. Leer textos literarios suele ser concebido como algo improductivo porque es una actividad que suele vincularse con recreaciones irreales y fantásticas que a razón de la utilidad práctica resulta de referentes a mundos imaginarios. Pero esta investigación, toma como marco, al igual que la lingüística del texto, la hipótesis de los mundos posibles: donde el mundo real-histórico es un mundo posible, al igual que otros mundos, incluido los fantásticos e imaginarios.

La asunción que toma esta investigación respecto a la comprensión lectora es la que sigue: la comprensión lectora es comprensión de la realidad porque todos los mundos posibles contribuyen en el sentido del mundo real-histórico. Es decir, si bien una obra de arte no nos enseña a construir una casa, esta puede cumplir un rol estético, afectivo o moral para el ser humano. Dimensiones que constituyen sus diferentes modos de ser.

Para mejorar nuestro conocimiento sobre el mundo es necesario, no solo reconstruir la macroestructura, sino que se necesita de una estrategia que permita aterrizarla en conocimiento que permita al lector: tomar mejores decisiones, asumir cierta actitud o moverse mejor en este mundo.

El lector acepta la construcción de distintos niveles de representación del significado del texto. Es decir, usualmente realiza operaciones para construir un modelo referencial o situacional del significado global del texto: la representación textual o base del texto. Además tiene otra dimensión: la representación situacional o la construcción de un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe. Por tanto, comprender un texto requiere de penetrar en el significado del texto y al mismo tiempo construir un modelo de la situación tratada en este (Clemente y Domínguez,, 1999).

2.3 Construcción de la macroestructura

El marco teórico que se asume respecto a la construcción de la macroestructura es el que proporciona la lingüística del texto. Específicamente, el que fue planteado por el lingüista neerlandés van Dijk (1978, 1980a, 1980b, 1983, 1990, 1996 y 2006).²⁵

Dentro del marco de la lingüística del texto, el texto es concebido como la secuencia de oraciones que poseen una macroestructura. Definición que no solo refiere a las realizaciones lingüísticas escritas, sino también a las producciones orales. Esta definición enfatiza su carácter semántico como

²⁵ Lo que se sigue en este apartado está referido en la bibliografía de los libros citados de van Dijk, según los años de su publicación.

unidad de contenido global. Así, un texto puede ser extenso o corto; pero debe tener un significado global: una unidad de sentido.

El contenido de un texto está por encima de lo que se percibe y descodifica, porque su significado global no recae en las oraciones o proposiciones aisladas que la componen; sino en un nivel macro. Un texto presenta dos niveles de organización de su contenido: la microestructura y la macroestructura. La microestructura es la estructura local de un discurso: estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas: coherencia lineal. Y la macroestructura es el contenido global de un discurso.

La microestructura comprende los niveles de oraciones, secuencia de oraciones, proposiciones y secuencia de proposiciones basadas en relaciones de coherencia y cohesión lineales. Formalmente, es semejante a la macroestructura porque se compone de una serie de proposiciones; sin embargo, se diferencian por el grado de abstracción y generalización. Ambas deben cumplir las mismas condiciones de conexión y coherencia semánticas: condicionalidad entre proposiciones, identidad de referentes, etc.; pero la coherencia que posea la microestructura será dada por la macroestructura. Para ilustrar esto se analizará esta expresión:

a) Juan llamó a la mesera y pidió un vaso de agua.

Esta oración se compone de dos proposiciones:

Proposición 1	Juan llamó a la mesera.
Proposición 2	Juan pidió un vaso de agua.

Gráfico 16: Proposiciones del enunciado a)

Esta oración presenta identidad de referente del agente; es decir, es la misma persona quien realiza las dos acciones. Además, la primera proposición es condición posible y necesaria de la segunda. Sin embargo, tanto la identidad del referente del agente y la relación causal de las dos proposiciones no son garantes de la coherencia global que debería tener en un marco convencional y

general. Ya que, según nuestro conocimiento convencional, estas acciones pertenecen al marco²⁶ de 'comer en un restaurante'; conocimiento dentro del cual adquieren coherencia global. Por lo tanto, la microestructura puede gozar de coherencia y cohesión lineales; pero no son garantes del sentido global. Para que adquiera sentido global, es necesario tener en cuenta el marco de la acción convencional del cual forma parte: Juan almuerza en un restaurante. El análisis de la expresión vista también actualiza o supone que el rol del lector es activo; pues se vale de sus conocimientos previos, esquemas o marcos para dar coherencia a la microestructura.

Vista la importancia de la macroestructura, resulta necesario plantear el cómo se deriva desde la microestructura, o mejor, el cómo se construye. Este proceso tiene una explicación cognitiva, pero también una manifestación lingüística. En lo que sigue, sobre la construcción de la macroestructura, se verá la relación entre la macroestructura con las macroproposiciones; además de las macrorreglas y las superestructuras textuales.

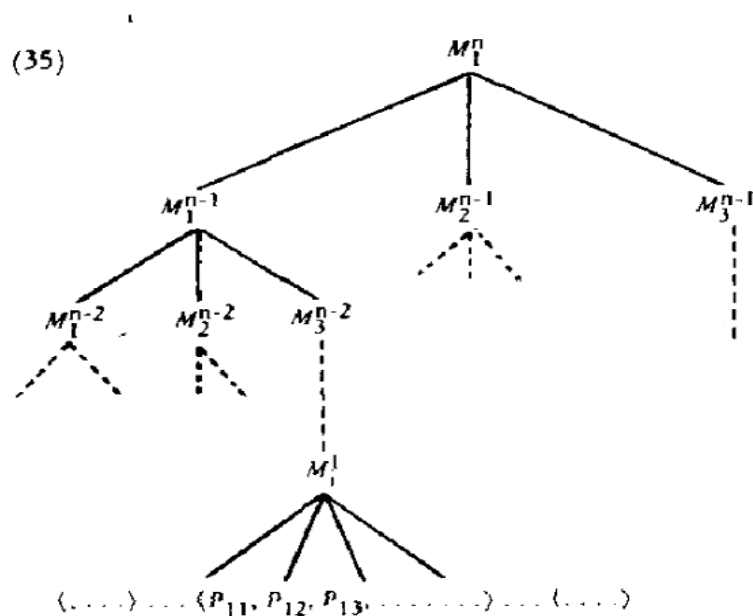
2.3.1 La macroestructura y la macroproposición

Como se dio cuenta, tanto la microestructura y la macroestructura son estructuras significativas proposicionales; donde la segunda es la proyección representativa de la primera. Estas se relacionan formalmente por normas de reproducción o de transformaciones semánticas; que transforman una serie de proposiciones en otra serie de proposiciones (distintas o iguales).

La macroestructura es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. La cual se obtiene al aplicar las macrorreglas a series de proposiciones que constituyen la microestructura. Es de naturaleza semántica porque tiene que ver con el significado y la coherencia global del texto. Por tal, debe ser descrita en términos semánticos o en términos de proposiciones.

²⁶ El marco (*frame*, en inglés) tiene varias denominaciones dentro la lingüística cognitiva: esquema, representación cognitiva o espacios mentales.

Una macroestructura es un término relativo, ya que, puede a la vez ser proyección semántica de una microestructura, como también aquella puede ser microestructura que se proyecte en una macroestructura superior. Y a la vez, esta última puede ser microestructura de uno de nivel superior. Esto describe el cómo se organiza la información presente en un texto, también el cómo organizamos dicha información reduciéndola bajo relaciones jerárquicas: donde una es más importante o más general que la otra. Si bien la relatividad formal es posible en una secuencia enésima, todo texto se caracteriza principalmente por su unidad temática. Esto nos lleva a postular que la macroestructura de un



texto será siempre la más general y global. Van Dijk lo representa esquemáticamente de este modo:

Gráfico 17: La macroestructura según van Dijk (1978)

Si bien la macroestructura es un concepto teórico formal; esta tiene manifestaciones empíricas que motivan su postulación y a las cuales buscan describir y explicar. Un hecho que busca describir y explicar es la competencia lingüística que el hablante tiene para emitir juicios respecto a la coherencia global de una serie de proposiciones. Motivo por el cual al oír una serie de

frases sin unidad temática, un oyente suele hacer preguntas del tipo: «¿de qué hablas?», «¿a dónde quieres llegar?», etc. Otro hecho importante que busca aclarar es el concepto de tema de un texto o discurso. Poner en claro la capacidad esencial de un hablante que le permite responder preguntas del tipo: «¿de qué se habló?», «¿cuál fue el objeto de la conversación?», incluso de textos largos y complicados. La cual, también, puede deducirla del texto. De esto último se desprende un hecho, igual o más importante, la capacidad de un hablante de crear un resumen de lo leído.

De lo visto líneas atrás, se ha introducido conceptos importantes para entender el proceso mediante el cual construimos una macroestructura, pero no resulta claro aún el cómo se realiza esta derivación. Razón por la cual se introduce el tópico de las macrorreglas textuales.

2.3.2 Macrorreglas

Un texto organiza su contenido global en dos estructuras: la macroestructura y la superestructura. La macroestructura constituye la estructura semántica global de un texto; y la superestructura representa la forma como se organiza la información en el discurso: estructura formal. Por ejemplo, en un cuento, la macroestructura se formula en términos del tema que trata: un viaje iniciático, un descubrimiento, una relación amorosa, etc.; por su parte, la superestructura define su esquema de desarrollo: situación inicial, nudo o complicación, acciones, etc. Por tal, aunque estas se complementan, son estructuras independientes entre sí; ya que, una misma superestructura textual puede presentar diferentes macroestructuras.

La macroestructura se construye por medio de macrorreglas, las cuales transforman información semántica: reduciéndola y organizándola jerárquicamente. Son reglas de proyección semántica; ya que, permiten proyectar su macroestructura desde una microestructura. Es decir, las macrorreglas permiten deducir el tema explícito o implícito de un texto, el cual puede ser la macroestructura o una parte de ella: palabra u oración temáticas. Son cuatro: omitir, seleccionar, generalizar y construir (integrar). Las dos

primeras son reglas de anulación porque omiten información impertinente o presupuesta; y las dos últimas, reglas de sustitución, puesto que una nueva proposición creada las presupone semánticamente.

Como se vio líneas atrás, la macroestructura es relativa. Esto también se explica porque las macroestructuras se pueden derivar de su nivel inferior inmediato por las mismas macrorreglas: formando niveles diferentes de especificidad y haciendo uso de la recursividad. Motivo por el cual se postula la recursividad de las macrorreglas; ya que se pueden aplicar repetidamente en diferentes niveles de abstracción y globalidad de las macroproposiciones.

Toda proyección semántica derivada en una macroestructura debe cumplir un principio importante: la implicación semántica, esto es, la microestructura debe implicar semánticamente la macroestructura que lo resume. En otras palabras, las macrorreglas pueden organizar, proyectar y transformar la información presente en el texto en una estructura de sentido que permita su comprensión, pero esta lo será siempre que no se aleje del sentido o unidad temática de la microestructura.

Otro aspecto importante de la aplicación de las macrorreglas es su carácter constructivo: el lector construye la macroestructura entre la interacción de su conocimiento y la información del texto. Es decir, la aplicación de las macrorreglas depende mucho del conocimiento del mundo, del discurso y de los diversos tipos de discurso que el lector posea: lo importante en un cuento puede ser impertinente en un protocolo policiaco que relata los mismos eventos. Pero esto no se debe llevar a una relatividad absurda; dado que, es posible hablar de una aplicación general y convencional que genera una macroestructura general y convencional; asimismo, de una aplicación según la tarea, intereses, el conocimiento, los deseos, las normas y los valores del usuario: estado cognitivo contextual del hablante, la cual agrega un sentido individual a cada macroestructura generada. Se menciona esto porque sin un sentido o núcleo convencional no sería posible la intertextualidad, asimismo, sin esto no sería posible las interpretaciones particulares.

Antes de describir las cuatro macrorreglas importantes mencionadas por van Dijk, resulta crucial su explicación en términos cognitivos; puesto que, estas son necesarias para comprender, almacenar y reproducir textos. Lo que sigue es un resumen muy sintético de la comprensión en términos de la psicología cognitiva y la teoría de la información.

Las macrorreglas son ante todo operaciones mentales. Son las operaciones cognitiva-lingüísticas que realiza el lector u oyente con el objetivo de extraer la información relevante para construir la macroestructura de un texto. Que en palabras de van Dijk, se plantea así

Las macrorreglas son una construcción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir: introducimos un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo entre proposiciones de un texto (Van Dijk, 1978, p. 58).

Para clarificar la aplicación de las macrorreglas, es necesario introducir los tipos de memoria y sus funciones en el procesamiento de la información. La memoria a corto (*short term memory*) y largo plazo (*long term memory*). La diferencia principal entre ambos es el carácter inmediato y limitado del primero respecto al segundo.

Además es necesario tipificar la información de un texto. En un texto hay dos tipos de información: superficial y semántica. La primera comprende información descodificable: fonológica, morfológica y sintáctica. En cambio, la segunda es información que tiene que ver con el significado de un texto: con la macroestructura.

La memoria de corto plazo es la encargada de la descodificación. La cual se compone de información que inmediatamente es eliminada; puesto que, es de carácter superficial. Además dentro de esta hay una memoria semántica de corto plazo; la cual almacena momentáneamente proposiciones para la comprensión de las secuencias de oraciones: coherencia local.

La memoria de largo plazo cumple un rol importante en la comprensión; ya que, la información que se almacena es información textual:

macroproposiciones. Esta memoria acoge a la memoria episódica que es la encargada de almacenar información del tipo: dónde, cuándo y cómo se percibió y comprendió una cosa.

Una representación conceptual o semántica de un texto se construye gradualmente. Es un proceso que transforma información estructural superficial en significados que se representan cognoscitivamente en conceptos. La cual involucra organización y reducción considerable de la información. Para la cual, las macrorreglas juegan un rol importante. Un principio general que sigue la cognición humana es la economía cognitiva: las representaciones cognitivas de informaciones integran solo información relevante para su procesamiento, almacenamiento y recuperación, Motivo por el cual las macroestructuras juegan un rol crucial en la lectura.

Van dijk, en *La ciencia del texto* (1978), postula cuatro macrorreglas; y en sus libros y conferencias posteriores las reduce a tres: la supresión y la selección son reducidas a la omisión. Pero en esta investigación se seguirá la descripción inicial de las cuatro macrorreglas: supresión, selección, generalización y construcción.

Supresión u omisión

Dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto. Es decir, se puede suprimir información de poca importancia que no presupone información global: permiten que en la interpretación solo figuren proposiciones textualmente pertinentes.

Enunciado: «Pasó una muchacha con un bikini amarillo»

Proposiciones

- a) Pasó una muchacha.
- b) Llevaba un bikini.
- c) El bikini era amarillo.

Aplicando la regla de omisión se obtiene

- a) Pasó una muchacha.
- b) Llevaba un bikini.

Finalmente

- a) Pasó una muchacha.

En relación con su sentido global y del cómo comprendemos, las proposiciones casuales y no inherentes resultan prescindibles para la derivación de su macroestructura.

Selección

Dada una secuencia de proposiciones, se selecciona la información más relevante dentro del sentido global del discurso, omitiendo información presupuesta o consecuencia de proposiciones no omitidas. Es decir, se selecciona la proposición que implique las proposiciones omitidas; por esto, es posible recuperarla parcialmente a partir de aquella.

Enunciado: Para ir Franckfort, primero, Pedro se dirigió a su coche; segundo, subió rápidamente para no perder su vuelo; y tercero, se fue alegre a Franckfort.

Proposiciones

- a) Pedro se dirigió hacia su coche.
- b) Subió.
- c) Se fue a Franckfort.

Aplicando la regla de selección se obtiene

- c) Se fue a Franckfort.

En relación con su sentido global y del cómo comprendemos, las proposiciones presuponibles y consecuencia de una en común, se omiten, seleccionando la proposición común que resumen su sentido global.

Generalización

Dada una secuencia de proposiciones se abstraen las características particulares de características, objetos, lugares, acciones o personas, extrayendo lo que es común: sustitución de hipónimos por hiperónimos. Es decir, se omiten características constitutivas (esenciales) de los rasgos de los referentes, y no características casuales.

Se toman superconceptos inmediatos que impidan la vaguedad de proposiciones como «algunas personas hacían algo».

- a) En el suelo había una muñeca.
- b) En el suelo había un tren de madera.
- c) En el suelo había carritos.

Aplicando la regla de generalización se obtiene una nueva proposición

- d) En el suelo habían juguetes.

Integración o construcción

Dada una secuencia de proposiciones se resume en una proposición nueva que presupone a todas, porque son condiciones, circunstancias, componentes o consecuencias de una situación, un suceso, un proceso, una actuación, etc. Esta información convencional forma parte de nuestro conocimiento del mundo, y la acción más global las incluye.

- a) Fui a la estación.
- b) Compré un billete.
- c) Me acerqué al andén.
- d) Subí al tren.
- e) El tren partió.

Aplicando la regla de integración se obtiene una nueva proposición

- f) Viaje en tren.

En relación con su sentido global y del cómo comprendemos, las proposiciones que son implicadas conceptualmente por una nueva, se omiten por esta. Estas son presupuestas porque pertenecen a nuestro conocimiento convencional.

Las anteriores razones justifican que la aplicación correcta de las macrorreglas textuales incide en la óptima práctica de la comprensión lectora y el procesamiento de la información. En lo que sigue, se describirán las macrorreglas en términos formales y lingüísticos.

De lo visto hasta aquí, se puede concluir que la construcción de una macroestructura es la aplicación de las macrorreglas. Reglas que permiten la progresiva construcción de la macroestructura o sentido global de un texto. Pero a esto le falta una estructura global, no menos importante: la superestructura.

2.3.3 Superestructura

La superestructura textual es la estructura textual formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es decir, es el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo: forma convencional de cómo se estructura la información: organiza las secuencias de oraciones bajo una función específica en la comunicación.

Es la forma global que presenta un texto: forma que adopta un discurso. Las oraciones de un texto se organizan en un esquema constituido por categorías funcionales, unas opcionales y otras obligatorias. Verbigracia, para los artículos periodísticos, Van Dijk (1978) propone una superestructura hipotética constituida por dos categorías superiores, el resumen y el relato, que, a su vez, contienen, otras categorías funcionales: el resumen de una noticia contiene un titular y un encabezamiento; el relato se construye a partir de una situación (puede constar de un episodio y antecedentes) y de comentarios (constituidos, a su vez, por reacciones verbales y conclusiones). Es el esquema básico convencional que organiza y clasifica la información contenida en un texto. Ciertos tipos de textos se basan en un esquema estructural básico: narración y argumentación; y otros no presentan estructura convencional clara: texto poético.

El conocimiento de la superestructura permite realizar hipótesis antes y durante la lectura sobre el tipo e importancia de la información que queda por procesar. Verbigracia, en una receta de cocina, después de los ingredientes, se esperan las instrucciones sobre el modo y el tiempo de elaboración. Por lo tanto, la superestructura organiza cognitivamente el proceso de la lectura, la comprensión y la producción de los géneros discursivos.

La superestructura es la forma o esquema global del cómo se organiza un discurso. La cual le da orden y permite relacionar jerárquicamente sus respectivas partes de desarrollo. Formalmente, cada superestructura se define en términos de categorías y reglas de formación. Es decir, cada categoría determina la macroestructura a desarrollar según la categoría que la contiene. Así, un cuento, dentro de un marco regular, se organizará en categorías del tipo: introducción, nudo, resolución, evaluación y moraleja. Además las reglas determinan el orden en que estas categorías aparecen en la progresión temática de un cuento. Cada categoría impone restricciones de la clase de contenido semántico que pueda representarse en cada categoría. Así, el nudo exigirá la descripción de un evento interesante o importante: generalmente, obstáculos entre el participante de los eventos y sus metas. Y la resolución deberá describir una acción que reduzca o elimine las consecuencias negativas, reales o posibles, del evento descrito en la complicación. Las restricciones operan solo a nivel estructural, es decir, restringen el sentido global de los fragmentos del discurso que caiga dentro de una categoría narrativa.

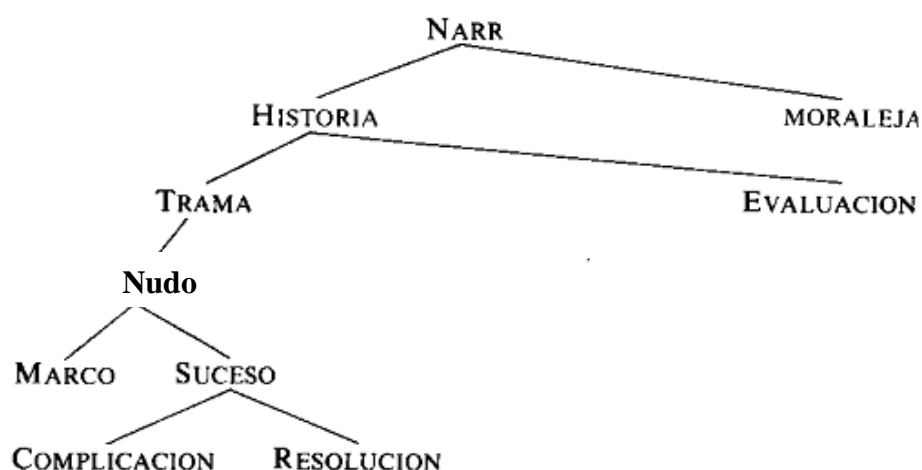


Gráfico 18: La superestructura narrativa según van Dijk (1978)

La superestructura es la sintaxis de un discurso; pero esta no se reduce a las relaciones que entablan las categorías, sino que son reguladoras semánticas que imponen ciertas restricciones al contenido de un texto. Aunque las categorías superestructurales no suelen aparecer explícitamente en un texto, explicitarlos juega un rol cognitivo importante; ya que, ser consciente de estas ayudará a dirigir el camino y el esfuerzo cognitivo del lector para construir la macroestructura.²⁷

Este trabajo se basa principalmente en textos expositivos de carácter académico; dado que, a evidencia de las clases y de los libros que componen las áreas de estudio de los estudiantes de la muestra²⁸, resulta ser el tipo de texto más usado por aquellos. Van Dijk no describe o analiza este tipo de texto, pero a partir de las nociones y definiciones, se puede establecer un esquema de este tipo de textos.

Los textos expositivos cumplen una función importante que los definen: buscan ampliar los conocimientos del lector; es decir, tienen un cometido pedagógico: sumergen al lector en campos que aún desconoce o en los que no ha reparado conscientemente. Para este cometido, los textos expositivos se

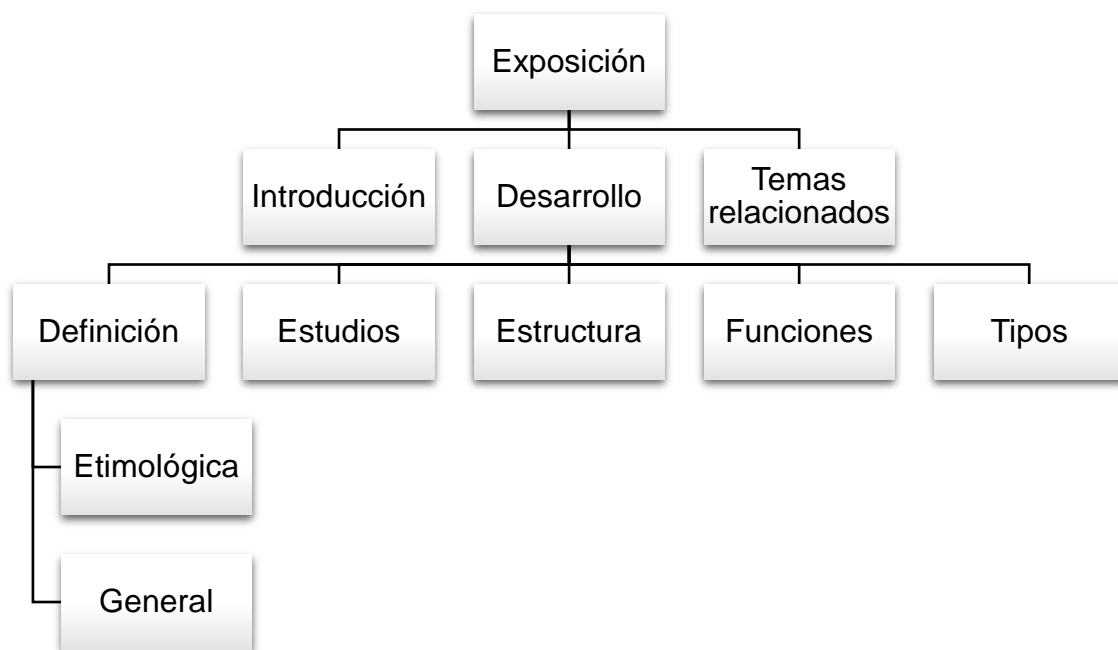
²⁷ Razón que llevó a elaborar test con textos de superestructura manifiesta, para que los estudiantes construyan sistemáticamente la macroestructura de aquellos.

²⁸ Esto será detallado en el marco metodológico.

sirven de mecanismos ligados a la clarificación de la macroestructura y de la explicitación de su superestructura. Un ejemplo claro de esto, lo encontramos al revisar los artículos de la mundialmente conocida página web *Wikipedia*. Donde cada artículo se presenta bajo una superestructura; es decir, con categorías y reglas de formación semejantes. Otro ejemplo importante la componen los textos para estudiantes de los niveles de primaria y secundaria, que combinan la posibilidad de la autoinstrucción y la cooperación del docente. De estos, se puede presentar la siguiente superestructura que siguen los textos expositivos para escolares:

Gráfico 19: La superestructura tentativa de los textos expositivos para escolares

2.4 Categorización prototípica de la macroestructura



La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo. El cual se alimenta de dos operaciones cognitivas importantes: la memoria operativa y el razonamiento verbal o inferencial (Casas, 2012). La memoria de trabajo es lo que se conoce como la memoria a corto plazo; la cual permite el almacenamiento y procesamiento rápido de la información superficial e irrelevante a largo plazo. Y el razonamiento inferencial es el proceso que permite la deducción de información implícita a partir del conocimiento del lector y la información explícita de un texto.

En estas dos operaciones cognitivas, la categorización juega un papel importante. En la primera, permite operar con categorías fonológicas, léxicas y morfosintácticas (van Dijk, 1978); y en la segunda, la cual está relacionada con la comprensión misma, permite organizar las proposiciones explícitas e implícitas en una estructura semántica global: la macroestructura. La primera operación tiene que ver con la decodificación y la segunda con la comprensión lectora misma.

Si bien la categorización es un mecanismo cognitivo constante en la producción y en la comprensión de textos, en esta investigación, para efectos de contrastación de la tesis principal, se postulará como una estrategia inferencial que permitirá la categorización de las macroproposiciones; las cuales constituyen una macroestructura. En lo que sigue, se verá primero su rol

en la cognición y su relación con el lenguaje; para luego postularla como una estrategia lingüístico-cognitiva para la comprensión lectora como comprensión de la realidad.

De lo visto sobre el proceso de la construcción de la macroestructura, queda claro que este es un proceso de abstracción de la microestructura; apoyado en estrategias inferenciales, la memoria operativa²⁹ y el conocimiento del sujeto cognoscente. Grado de abstracción que permite reducir una gran cantidad de información a una cantidad económica para su procesamiento: la macroestructura. Si bien la macroestructura es correlacional al principio de la economía cognitiva, el uso económico de recursos y esfuerzo cognitivos; al ser una abstracción de la microestructura, resulta ser una abstracción de la abstracción; dado que, la microestructura es ya una abstracción de la realidad o de otro texto. Para seguir una progresión ordenada sobre el desarrollo de la comprensión lectora³⁰, se llamará construcción de la macroestructura al proceso de construcción de un resumen cognitivo sobre lo leído.

La macroestructura está compuesta de macroproposiciones ordenadas jerárquicamente, en las que prevalece una relación de inclusión y diferenciación de conceptos respecto a una macroproposición global³¹. Planteado así, resulta coherente afirmar que este proceso puede ser denominado categorización textual, a un nivel de comprensión lectora. Y dado que, la inferencia es el proceso que la incluye, puede ser considerada como un proceso inferencial. Visto hasta aquí, la comprensión lectora resulta ser un ejercicio de abstracción; nivel de abstracción justificada en el principio de economía cognitiva; pero surge la pregunta que aperturó y es eje interrogativo que guía esta investigación: ¿la construcción de la macroestructura es suficiente para garantizar la comprensión de la realidad o del hecho a que refiere el texto? Bajo los resultados del trabajo de investigación que antecedió³² a este, sus implicancias llevan a negar la respuesta; debido a que, saber de

²⁹ Para no generar algún tipo de ambigüedad, se debe entenderla como equivalente a la memoria a corto plazo. Pero a diferencia de esta, no se reduce a la selección de unidades perceptivas o gramaticales, sino también a proposiciones.

³⁰ Claro está que se la entiende como comprensión de la realidad.

³¹ En el ámbito pedagógico, conocido como idea principal.

³² Este trabajo está resumido en los antecedentes.

qué trata un texto no garantiza que sea posible derivar sus implicancias o su referencia a hechos que nos acaecen³³.

La categorización es un mecanismo cognitivo que permite organizar la multiforme y cambiante realidad. Proceso que se desarrolla en dos direcciones: uno horizontal y otro vertical (Rosch, 1975). El primero está relacionado con la relación entre los elementos del mismo nivel de abstracción de la categoría y la categoría misma respecto a las demás. En cambio, el proceso vertical tiene que ver con el nivel de abstracción que se hacen de los hechos, objetos, estados, etc. Estos procesos fueron objeto de estudio de la psicóloga cognitiva Eleanor Rosch, cuyos resultados dieron lugar a la teoría de los prototipos. Teoría que sostiene que las categorías se construyen bajo dos principios que gobiernan los procesos cognitivos: el de la economía cognitiva y el de la percepción correlacional. Las cuales dan origen a la abstracción y diferenciación respectivamente.

Luego de una serie de experimentos sobre la categorización, Rosch arribó a la conclusión de que la categorización que guía el proceso de conceptualización y de significación, además de cumplir óptimamente los dos principios cognitivos mencionados, se asienta en un nivel básico de abstracción y se focaliza en un prototipo que mejor reúne las características de una categoría. Por esta razón, la categorización es en la mayoría de los casos una categorización prototípica.

Los dos ejes de categorización tienen una coordenada en común que cumplen los dos principios que conducen este proceso: el nivel básico y el prototipo. El nivel básico es el nivel de abstracción óptimo que permite una adecuada aprehensión de la información. Y el prototipo es el elemento más conocido y representativo dentro de una categoría y entre elementos de un mismo nivel de abstracción. En el proceso de aprendizaje, este eje sería el más óptimo para guiarlo y aplicar estrategias adecuadas que permitan su desarrollo y potenciación. Y si guía un óptimo aprendizaje o cognición, también resulta

³³ Queda claro que no se reduce a textos que versan sobre la realidad histórica y actual; de la cual todo el género humano es parte, sino también de textos literarios, filosóficos, etc. que contribuyan en el sentido de este mundo posible.

importante tenerlo en cuenta para el proceso de comprensión lectora. Verbigracia, al leer o aprender sobre el tópico de las lenguas se debe buscar comprender que en el Perú no solo hay una lengua que guía los distintos grupos humanos que la componen. Para esto resulta de gran ayuda, empezar por ejemplos prototípicos de la categoría lengua a cada grupo; es decir, si se enseña sobre la lengua a estudiantes quechuahablantes, resultaría eficiente empezar y terminar la explicación con las lenguas que les son comunes o cercanos: primero, el quechua; luego las demás, para finalmente terminar explicando esos casos cercanos. Por lo tanto, una lectura resulta fructífera, si permite dar sentido al mundo histórico común a todos.

Con el fin de desarrollar con mayor detalle respecto a la categorización de la macroestructura, se desarrollarán los subsiguientes ejes temáticos: la categorización de las macroproposiciones, los prototipos, el nivel básico y la categorización como estrategia lectora.

2.4.1 Categorización de las macroproposiciones

La categorización permite explicar dos caras de un mismo fenómeno: la representación del conocimiento y del significado lingüístico. Aspectos que fueron objeto de estudio de la psicología y la semántica cognitiva respectivamente. Y dado que comparten el mismo objeto, necesitan de una teoría de la categorización que las justifique teórica y empíricamente. La categorización fue en principio objeto de la antropología³⁴ y posteriormente de la psicología³⁵ y de la lingüística³⁶. El mayor desarrollo de la investigaciones, que sentaron las bases de las ciencias cognitivas, fueron realizadas por la psicóloga cognitivista Eleanor Rosch y sus colegas a lo largo de la década de

³⁴ Los trabajos de Berlin y Kay (1969) llegaron a la conclusión de que las distintas lenguas basan sus clasificaciones de los colores de acuerdo a colores focales que son claramente diferenciables. Tesis que les permitió criticar el relativismo lingüístico de Sapir y Whorf, afirmando que no es la lengua o lo términos que condicionan la percepción de la realidad; sino la interacción lengua-cultura-percepción.

³⁵ Eleanor Rosch fue quien trasladó los resultados antropológicos de Berlin y Kay al ámbito de la psicología. Quien con la ayuda de su equipo, realizó una serie de experimentos para aclarar el complejo proceso de la categorización cognitiva.

³⁶ George Lakoff y Fillmore fueron quienes llevaron los resultados de Eleanor Rosch a la semántica; aperturando una semántica cognitiva.

los setenta. Y fue gracias ellos que George Lakoff (1987) direccionó los descubrimientos sobre la estructura prototípica y el nivel básico de las categorías del ámbito de la psicología cognitiva hacia una semántica cognitiva de los modelos idealizados.

La categorización prototípica es una estrategia lingüístico-cognitiva que permite determinar el miembro más conocido y más representativo de una categoría. Además de permitir traducir información genérica o detallada en términos conocidos, con referentes conocidos y con ejemplos sencillos.

Tal como se vio en apartados anteriores, la lectura como comprensión puede ser concebida como la construcción de la macroestructura; la cual representa el sentido o significado del texto. La macroestructura es la reducción y la proyección semántica de las unidades informativas del texto. Es decir, una macroestructura textual, generalmente, se compone de macroproposiciones que resumen el sentido de cada unidad informativa (párrafos o secuencia de oraciones). Dentro de esta estructura global hay una de mayor jerarquía, la cual es denominada como la macroproposición más global del texto o tema. Esta macroproposición global, dentro de la lingüística del texto de van Dijk, es denominada tema o asunto; mientras, en el ámbito pedagógico, se suele conocer como idea principal.

Las macroproposiciones son proposiciones que constituyen la macroestructura de un texto. Y dado que reducen los detalles en unidades de información económicamente procesables; necesariamente, abstraen los detalles en unidades globales que las suponen o son interpretativamente más importantes. Por tal, estas unidades informativas al ser genéricas, necesitan de un proceso que permita asociarlas a entidades, procesos o hechos conocidos; afianzando la comprensión en sus manifestaciones conocidas o reconocibles.

El empleo del término *proposición* para referir a hechos, estados o relaciones es importante; dado que, permite reconocer el significado de una oración o expresión en términos de su referencia a algún mundo posible. De todos estos mundos posibles, el mundo que llamamos real o mundo histórico es común a todos los seres humanos; aunque las concepciones sobre esta

pueden variar culturalmente. Por un lado, el sentido común, por lo general, y con mayor importancia para las diversas ciencias, el mundo real o histórico es en el que el ser humano se desenvuelve y existe. Y por otro lado, esta existencia es insuficiente, si el ser humano se reduce al mundo objetivo; dado que el ser humano, se constituye a la vez de una subjetividad o intersubjetividad que justifica su existencia. Dentro de estos mundos están el arte, la filosofía y toda forma de pensamiento o manifestación que, si bien, no gozan de un estatus de objetividad, son necesarias para humanizar al hombre. Es decir, si bien los textos que no refieren directamente al mundo real pueden ser concebidos erróneamente de estériles, estos en sentido general pueden aportar o dar sentido a los aspectos que las ciencias no abarcan: *El Quijote* aporta tanto como un estudio sobre el genoma humano; dado que, ambos convergen y dan sentido a lo que llamamos realidad.

Con el fin de aplicar la estrategia de la categorización prototípica a las macroproposiciones, se procederá a construir la macroestructura del siguiente texto con el fin de poder categorizarlas posteriormente en un nivel menos abstracto y de modo prototípico.

La computadora

1. Definición etimológica

La palabra «computadora» proviene del inglés *computer* y este del latín *computare*; ambos dan la idea 'calcular'.

2. Definición conceptual

La computadora es una máquina electrónica que recibe y procesa datos para convertirlos en información útil. Tiene propósito general, es decir, puede realizar tareas muy diversas, de acuerdo a las posibilidades que brinden el *software* y el *hardware*.

3. Componentes de los sistemas de cómputo

Un sistema de cómputo consta de dos grupos de componentes inseparables.

a) **Hardware:** grupo de elementos físicos. Se pueden clasificar en

- i. **Dispositivos de procesamiento:** procesa los datos introducidos por el usuario y de acuerdo al software genera un resultado específico.

Tarjeta madre, tarjeta de video, microprocesador y memoria.

- ii. **Dispositivos de almacenamiento:** donde se guardan los softwares y los datos que va generando el usuario.

Disco duro, usb, CD, DVD, etc.

- iii. **Dispositivos de entrada de datos:** proporciona órdenes, comandos, instrucciones y datos diversos a la computadora para que los procese.

Escaner, cámara web, mouse y teclado.

- iv. **Dispositivos de salida de datos:** proporciona el resultado final del procesamiento de la información.

Impresora, monitor y parlantes.

b) **Software:** o programa es la inteligencia de la computadora. Este se divide en tres categorías básicas:

- i. **Software de sistema:** conjunto de programas de control maestro para el equipo de cómputo. Que va desde el arranque hasta las operaciones necesarias. Por ejemplo, Windows 8 y los pequeños programitas para autoarranque.
- ii. **Programas de aplicaciones:** son herramientas que tienen funciones específicas: procesador de textos, hojas de cálculo, base de datos, etc.

- iii. **Utilerías:** programas que sirven para revisar ciertos aspectos del funcionamiento sistema, tanto del hardware como del software.

Una lectura, que tiene el objetivo comprender lo leído, es principalmente la construcción de una macroestructura que lo explica y le provee de coherencia y sentido. Para esto, el lector se vale de macrorreglas que le permiten proyectar el texto en una macroestructura; es decir, reducirá el texto en información procesable óptimamente. La macroestructura generada será la suma y la relación jerárquica de unidades de sentido que en una relación global permiten enunciar la macroproposición global del texto; la cual goza de mayor jerarquía respecto a los demás. Pero si un texto tiene una superestructura manifiesta como la que se vale este análisis, no queda dudas de que la definición conceptual será la macroproposición más global. Es decir, este texto tiene una proposición temática manifiesta en la definición. Así, se puede establecer que la macroproposición de este texto es

Texto 1
La computadora es una máquina electrónica que recibe y procesa datos para convertirlos en información útil. Tiene propósito general, es decir, puede realizar tareas muy diversas, de acuerdo a las posibilidades que brinden el <i>software</i> y el <i>hardware</i> .
Proposiciones
<p>La computadora es una maquina electrónica.</p> <p>La computadora recibe información.</p> <p>La computadora procesa datos.</p> <p>La computadora realiza tareas diversas de acuerdo al <i>software</i>.</p> <p>La computadora realiza tareas diversas de acuerdo al <i>hardware</i>.</p>
Macrorreglas
<p>Selección</p> <p>La computadora es una maquina electrónica.</p> <p>La computadora procesa datos.</p> <p>La computadora realiza tareas diversas de acuerdo al <i>software</i>.</p> <p>La computadora realiza tareas diversas de acuerdo al <i>hardware</i>.</p> <p>Supresión</p> <p>La computadora es una maquina electrónica.</p>

La computadora procesa datos.
Construcción
La computadora es una máquina electrónica que procesa datos.
Macroproposición
La computadora es un procesador de datos.

Gráfico 20: Reconocimiento de la macroproposición del apartado 1

Una vez establecida la macroproposición que rige toda la macroestructura de este texto, es necesario deducir las macroproposiciones que la explican o desarrollan. Por eso, se aplican las siguientes macrorreglas a las siguientes unidades informativas del texto:

Texto 2
<p>a) Hardware: grupo de elementos físicos. Se pueden clasificar en</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Dispositivos de procesamiento: procesa los datos introducidos por el usuario y de acuerdo al software genera un resultado específico. Tarjeta madre, tarjeta de video, microprocesador y memoria. ii. Dispositivos de almacenamiento: donde se guardan los softwares y los datos que va generando el usuario. Disco duro, usb, CD, DVD, etc. iii. Dispositivos de entrada de datos: proporciona órdenes, comandos, instrucciones y datos diversos a la computadora para que los procese. Escaner, cámara web, mouse y teclado. iv. Dispositivos de salida de datos: proporciona el resultado final del procesamiento de la información. Impresora, monitor y parlantes.
Proposiciones
<p>El <i>hardware</i> es el conjunto de elementos físicos de la computadora.</p> <p>Los dispositivos de procesamiento procesan datos</p>

Los dispositivos de almacenamiento almacenan datos
Los dispositivos de entrada registra datos
Los dispositivos de salida produce información procesada
Macrorreglas
Construcción
El hardware procesa, almacena, registra y produce datos.
Macroproposición
El hardware procesa, almacena, registra y produce datos.

Gráfico 21: Reconocimiento de la macroproposición del apartado 2

Texto 3
<p>b) Software: o programa es la inteligencia de la computadora. Este se divide en tres categorías básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Software de sistema: conjunto de programas de control maestro para el equipo de cómputo. Que va desde el arranque hasta las operaciones necesarias. Por ejemplo, Windows 8 y los pequeños programitas para autoarranque. ii. Programas de aplicaciones: son herramientas que tienen funciones específicas: procesador de textos, hojas de cálculo, base de datos, etc. iii. Utilerías: programas que sirven para revisar ciertos aspectos del funcionamiento sistema, tanto del hardware como del software.
Proposiciones
<p>El <i>software</i> es el conjunto de programas de la computadora.</p> <p>El software de sistema es un programa que opera todo el sistema</p> <p>El software de aplicación es un programa específico</p> <p>El software de utilería es un programa que regula el funcionamiento de la computadora</p>
Macrorreglas
Construcción
El <i>software</i> opera una función específica o todas las funciones de la computadora. Además de regularla.

Macroproposición
El <i>software</i> regula y dirige la computadora o una función específica.

Gráfico 22: Reconocimiento de la macroproposición del apartado 3

Organizando todas las macroproposiciones de cada unidad informativa que tiene autonomía de sentido, se puede derivar la siguiente macroestructura

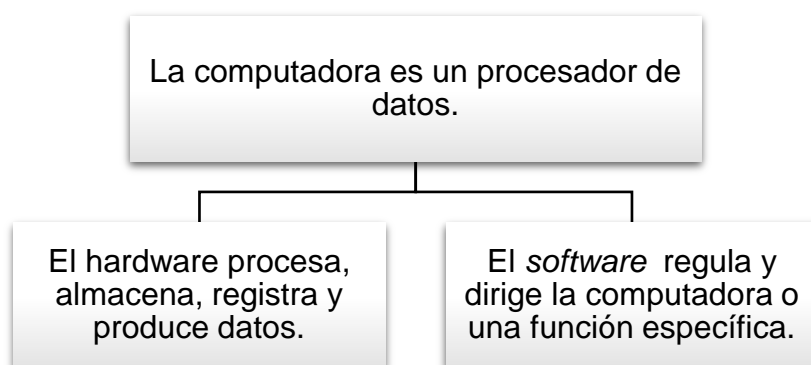


Gráfico 23: Macroestructura del texto sobre la comunicación

Si bien la macroestructura resultante resume el texto sobre la computadora, y cumple una función cognitiva importante en el proceso de la comprensión; esta investigación postula que es insuficiente para lograr el cometido de comprender la diversidad de referentes a los que se suele referir con *computadora*: computadora portátil, radares, dispositivos comunicativos, etc. Para lograr esto, es importante aplicar una estrategia que permita categorizar en un nivel más conocido, cercano a los hechos que refiere y con ejemplos prototípicos lo que se suele entender como computadora. Así, resultaría de gran ayuda empezar con un ejemplo prototípico de la categoría computadora y en un nivel del lenguaje común que permita la fácil percepción. De acuerdo a nuestras experiencias, el prototipo de computadora suele ser una computadora estacional o la que se asienta sobre un mueble; o en el caso de algunos las computadoras portátiles o *laptos*; pero de estos resultan miembros periféricos equipos de espionaje, de radar, los aparatos telefónicos o calculadoras inteligentes. Todos estos aparatos son procesadores de datos y se componen de un software y hardware; pero tienen diferentes funciones; y no

todos pertenecen a nuestras experiencias o son desconocidas, pero no dejan de ser computadoras en un sentido estricto. La categoría de la computadora estaría dentro de la categoría dispositivo electrónico, tal como se grafica en la siguiente tabla:

Dispositivo electrónico		
Computadora Estacional, portátil, <i>tablet</i>	Calculadora	Teléfono móvil
	Científica, estándar	Celular, <i>iphone</i>

Gráfico 24: Categorización de dispositivo electrónico

La macroproposición del texto o comúnmente llamada idea principal se categorizaría del siguiente modo

Superordinado	Dispositivo electrónico
Básico	Computadora
Subordinado	Estacional, portátil, <i>tablet</i>

Gráfico 25: Categorización de computadora en tres niveles de abstracción

De este último cuadro, resulta evidente que el nivel superordinado es el nivel más general, y resulta muy vago referencialmente; en contraste, con el nivel medio o básico que es más familiar al uso y a la experiencia; además se muestra que no todas las denominaciones del nivel subordinado que pertenecen a diferentes computadoras son desconocidas o quizás concebidas como categorías diferentes.

Ahora también es necesario categorizar las dos macroproposiciones que explican o desarrollan la macroproposición más general. La categorización prototípica de la primera macroproposición sería la siguiente

El hardware procesa, almacena, registra y produce datos.	
Procesa	Microprocesador
Almacena	Disco duro
Registra	Cámara web
Produce	Monitor

Gráfico 26: Categoría de la definición de computadora

Y de la última sería la siguiente

El <i>software</i> regula y dirige la computadora o una función específica.	
Regula	<i>Cleaner</i>
Operación global	<i>Windows 8</i>
Operación específica	<i>Microsoft Word 2013</i>

Gráfico 27: Categoría de la tipología de computadora

De todo lo vertido en este apartado, resulta importante que la comprensión de las macroproposiciones vaya acompañada de referentes prototípicos que permitan su fácil reconocimiento, comprensión o recuerdo.

2.4.2 Niveles de abstracción

La categorización en dirección vertical³⁷ está regulada por el principio de la economía cognitiva. Este principio tiene que ver con el nivel de inclusión óptima de los detalles que definen una categoría (Rosch, 1977, 1978). Por ejemplo, la categoría mueble incluye a silla, mesa y escritorio; y a la vez, silla incluye a silla de escritorio, silla de comedor, silla presidencial, etc. Gráficamente se representa de este modo:

³⁷ *Vertical dimension*

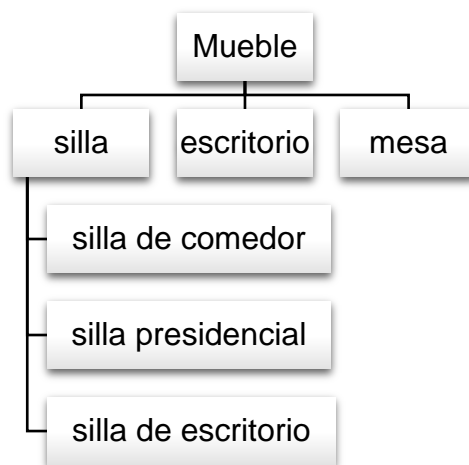


Gráfico 28: Categorización vertical de mueble

El proceso de categorización no se reduce a especificar entidades en distintos niveles, sino también hechos o proposiciones. Así un hecho se puede dar en distintos niveles de abstracción; los cuales permiten expresarlo en diferentes niveles de especificidad. Así, un hecho comunicativo puede ser expresado en los siguientes niveles de abstracción:

- A. Comunicación
- B. Una persona le dice algo a otra persona
- C. Un niño le informa de su accidente a su mamá
- D. Un niño sociable le informa de su accidente con bicicleta a su descuidada mamá.
- E. Un niño sociable e interactivo le informa de su accidente con la bicicleta de su papá a su descuidada mamá que acostumbra golpearlo.

Ya que la categorización vertical se da en distintos niveles de abstracción o generalización de un mismo referente; con fines teórico-experimentales, Eleanor Rosch (1978) postuló tres niveles de especificidad reconocibles: el nivel superordinado³⁸, el nivel básico³⁹ y el nivel subordinado⁴⁰. Por tal,

³⁸ *Superordinate level*

³⁹ *Basic level*

⁴⁰ *Subordinate level*

mientras la categorización horizontal distingue categorías del mismo nivel de inclusiones o detalles; por ejemplo, permite distinguir *perro* de *carro*. La categorización vertical distingue categorías por el nivel de inclusión de detalles; verbigracia, *mamífero* de *perro* y *pastor alemán*. *Mamífero* pertenece al nivel superordinado, mientras *perro* al nivel básico y *pastor alemán* al nivel subordinado.

La principal diferencia entre estos tres niveles de abstracción es la inclusión de características. El más inclusivo es el nivel superordinado, que incluye la mayor cantidad de miembros de una categoría. El menos inclusivo es el nivel subordinado, que goza de la menor cantidad de referentes definidos que definen la categoría, dado su nivel de especificidad particular o individual. Y el tercero es el nivel básico que es central entre los dos niveles anteriores; puesto que, cognitivamente, permite un procesamiento más rápido de la información. Aunque esta diferencia permite establecer teóricamente que el nivel superordinado es el más inclusivo en cuanto a referentes; pero los experimentos de Rosch y sus colaboradores (1976) permitieron verificar que el nivel básico es el más inclusivo de detalles procesables, y el nivel superordinado es un nivel que reduce el número de características del nivel básico para incluir más categorías o entidades cognitivas.

Un principio que define a los tres niveles de abstracción es que a mayor extensión o número de referentes es menor la intensidad o los rasgos para definir un determinado objeto. En otras palabras, cuanto a más referentes nos lleve una unidad informativa (palabra, oración, etc.), menor es la posibilidad de dar con los detalles de cada referente. Por ejemplo, si un hablante del español busca referirse a un determinado niño, puede hacerlo de un modo muy genérico: «Él es un niño muy interactivo»; o también, de un modo más específico: «Pedro juega en clases». Lo que significa, en términos de aprendizaje, que al leer un texto sobre determinados temas, se puede saber de modo muy genérico a que podrían referirse; pero eso no garantiza que se conozca bien sus referentes específicos. Lo mismo sucede al contrario, a mayor intensidad es menor la abstracción; es decir, como en el caso último del ejemplo, saber que el niño al que se puede referir alguien se llama Pedro,

además de saber que es muy travieso, implica que el número de referentes se ha disminuido notablemente y el sentido al que hace referencia se ve influida por la alta intensionalidad del hablante.

El nivel superordinado es el nivel más inclusivo en referentes; ya que, tiene un número reducido de atributos que permite abarcar más entidades cognitivas, elementos o categorías del nivel básico. Está asociado con categorías como vehículo, animal y mueble. Este nivel es relativamente ineficiente en la jerarquía conceptual, porque incluye miembros de gran diversidad del nivel básico. El nivel básico provee de una imagen mental al nivel superordinado, reduciendo el número de sus atributos; razón por la cual es llamado categoría parasitaria (Ungerer et Schmidt 1996).

El nivel subordinado es el nivel de especificidad menos inclusivo; porque las entidades cognitivas de este nivel son muy parecidas en detalles. Este nivel está asociado con categorías como auto de carrera, pastor alemán y mesa de noche. Si bien es el nivel más informativo, cognitivamente, y exige un procesamiento más costoso que el nivel básico.

El nivel básico es el nivel de formación de categorías más óptima, ya que cumple eficientemente con el principio de la economía cognitiva. Cognitivamente es el más rico y eficiente, puesto que proporciona una cantidad media óptima en detalles, lo que permite su fácil procesamiento cognitivo (Kleiber, 1994; Fillmore, 1977; Lakoff, 1990). Este nivel está asociado con categorías cotidianas como carro, perro y silla. Estas categorías son perceptivamente más rápidas; lo que permite la fácil aprehensión de su referente; dado que, proyectan una imagen simple y relativamente global. Además, lo que interesa a esta investigación; comunicativamente, se expresan con palabras usuales, como con las que los niños aprenden. A diferencia del nivel subordinado, el nivel básico maximiza la diferencia entre categorías del mismo nivel. Así, carro es distinto a silla; en cambio, auto y camión son relativamente menos distintos: ya que, los primeros están en un nivel básico, mientras los segundos pertenecen a un nivel subordinado. De las diversas pruebas que realizaron Eleanor Rosch y su equipo, arribaron a la conclusión de que las categorías formadas en el nivel básico tienden a surgir primero en el

desarrollo y adquisición del lenguaje; porque son más fáciles de reconocer y ser identificados. La mayor parte de nuestro conocimiento se organiza de la manera más eficiente en el nivel básico, porque es cognitivamente más económico. Además este nivel acoge fácilmente a los prototipos; dado su alto grado de familiaridad con la experiencia y los conocimientos del sujeto cognoscente.

Si bien el nivel básico es el nivel más óptimo para el procesamiento de la información o la categorización, este es variable en relación al conocimiento enciclopédico⁴¹ del sujeto. Es decir, dependerá del grado de especialización del sujeto sobre lo que lee o lo que aprende lo que produce esta variedad de categorizaciones. Esto es manifiesto en la relación maestro-estudiante, porque generalmente el primero posee mayor información sobre el tópico que enseñará a los segundos. Mientras que para los estudiantes, dentro del tópico de la comunicación, el emisor podría estar en un nivel superordinado; en cambio, para el maestro podría ser de un nivel básico dado su grado de comprensión.

De los párrafos precedentes de este apartado, resultan importantes las nociones teóricas respecto al grado más óptimo de abstracción en el aprendizaje o en el procesamiento de la información; ya que, tenerlo en cuenta en la lectura resulta de suma importancia. Así, un texto expositivo, por lo general, no se desarrolla en un solo nivel de especificidad; sino, en una interrelación difusa; dado que, si bien se ofrece gran cantidad de información, estas refieren a diversas entidades que a la vez incluyen otra, y esta a otras más.

2.4.3 Prototipos

La teoría de los prototipos fue desarrollado por Eleanor Rosch y sus colaboradores a lo largo de la década de los setenta del siglo pasado. Esta ha sufrido cambios posteriores con el fin de explicar mejor la categorización dentro

⁴¹ El conocimiento enciclopédico es equivalente a los *frames*, esquemas cognitivos o conocimientos previos que un lector o sujeto cognoscente tiene del mundo, del lenguaje, etc.

del proceso de la cognición. Desarrollo posterior que fue impulsado principalmente por George Lakoff (1990) y Charles Fillmore (1977) y Fouconnier (1985) dentro la teoría del modelo cognitivo idealizado, los frames y espacios mentales, Este último impulso se dio dentro del nuevo campo de la semántica cognitiva, constituida principalmente con los aportes de la teoría de los prototipos. Aunque esta teoría ha sido replanteada dentro del campo de la semántica cognitiva; esta investigación la toma como modelo de desarrollo para explicar la categorización como estrategia de comprensión; dado que, este estudio es de tipo exploratorio y no ahonda en su desarrollo. Por lo tanto, los principios cognitivos y términos acuñados dentro la teoría de los prototipos siguen teniendo un sentido referencial; aunque con modificaciones dentro de la semántica cognitiva; sin embargo, es necesario mencionar que una diferencia principal entre estos modelos teóricos reside en el mayor alcance explicativo que tiene, por ejemplo, la teoría de los modelos cognitivos idealizados que explica casos atípicos en relación al conocimiento enciclopédico o *frames*; creando una diferencia en la imagen del prototipo ya sea idealizado o como miembro de una categoría. Esta investigación se referirá a ambos como elementos o entidades cognitivas para evitar dicha diferencia porque sean entidades cognitivos idealizadas o miembros reconocidos de una categoría; los prototipos son importantes para procesar información respecto a un tópico particular.

La categorización, en dirección horizontal, está implicada por el principio de la correlación estructural. Principio que establece una asimetría entre la estructura de la realidad y la forma de organizar las categorías en estructuras prototípicas. Esta correlación no es objetiva en el sentido científico, dado que, la estructura de la realidad o cómo está organizada, depende en última instancia de la concepción cultural e ideológica de la realidad; es decir, depende de las experiencias de cada grupo humano con su medio y su conocimiento convencional aceptado. Esto da origen a una variedad de categorizaciones respecto a determinadas categorías compartidas por todos los grupos humanos, donde sus focos centrales varían a razón de dichas experiencias y conocimiento. Pero además manifiesta la percepción gestáltica

humana, ya que, se percibe estructuralmente, antes que individualmente. Por ejemplo, la mano solo puede ser comprendida en su relación con el brazo, y este con el cuerpo; porque individualmente carecen de suficiencia funcional o estructural.

La estructura prototípica⁴² refiere al grado de repetición de atributos en sus distintos miembros. La cual da origen a un prototipo o foco central sobre el que se organiza dicha categoría. Este tipo de organización permite determinar los mejores ejemplos de la categoría, pero también los peores. En otras palabras, una categoría contiene elementos prototípicos y progresivamente más periféricos. Los prototipos son ejemplos mejor conocidos, más representativos y distintivos de una categoría; porque es la entidad o elemento cognitivo que mejor comparte las características más representativas con los demás miembros de la categoría; y por consiguiente, comparte menos detalles con los miembros periféricos o entidades cognitivas de la misma categoría o con otras categorías.

Los ejemplos típicos⁴³ son los ejemplos más característicos de una categoría particular, esto es variable de acuerdo a la cultura. Por ejemplo, sin ir muy lejos, en Lima, los ejemplos típicos de la categoría animales domésticos son el perro y el gato; mientras que, las comunidades amazónicas tienen como ejemplos típicos al armadillo o al mono. Lo cual prueba que la categorización organiza la información proveniente del mundo en interacción con las experiencias culturales de una comunidad particular. Esto es porque en algunas partes esos animales son muy comunes, además de ser considerados como inofensivos. Además, se puede evaluar un miembro de una categoría determinada respecto a los ejemplos típicos, la cual da paso a los efectos prototípicos.

Los efectos prototípicos⁴⁴ están relacionados con la centralidad y la ubicación periférica de los miembros en una categoría; según el cual, un ejemplo particular es considerado más o menos representativo dentro de una

⁴² *Prototype structure*

⁴³ *Typical examples*

⁴⁴ *Typically effects*

categoría dada. Estos son resultados de la estructura prototípicas; y son medidas por los mejores ejemplos de la clasificación. Por ejemplo, mientras una paloma, para muchas personas, podría ser considerada como un ejemplo representativo de la categoría ave, el avestruz sería juzgado como no muy representativo; por lo tanto, no típico. Estos juicios diferentes en términos de representaciones son los que son conocidos como efectos prototípicos.

A diferencia de la concepción clásica, dentro de la teoría de los prototipos, las categorías son concebidas como difusas antes que estables y claramente delimitadas; porque su paso de una a otra es gradual y vienen marcadas por miembros periféricos y prototípicos. Por lo tanto, las categorías vienen a ser grupos de objetos del mundo relacionados por sus similitudes y diferencias, organizados alrededor de una imagen central prototípica, miembro más representativa de todos, que a la vez condiciona que otros miembros sean juzgados de menos prototípicos. Respecto a la naturaleza del prototipo se han tejido diversas hipótesis basadas en experimentos lingüístico-cognitivos. Por un lado, respecto a los primeros trabajos de Rosch, el prototipo fue concebido como el miembro más representativo; es decir, el prototipo de la categoría mueble era silla. Ante las evidencias y la poca capacidad explicativa de los ejemplos atípicos o periféricos, se postuló la categoría como un esquema o entidad cognitiva que reunía los atributos o características claves que mejor representan una categoría. A partir de esto, los prototipos son vistos como esquemas de representación de las características más sobresalientes o centrales asociados con los miembros de la categoría. Dentro de este cambio de concepción, George Lakoff (1978) postuló la teoría de los modelos cognitivos idealizados, la cual concibe que un prototipo se define respecto a modelos cognitivos idealizados o conocimientos parciales y simplificados de la realidad; y no respecto al mundo real o al conocimiento convencional del cognoscente. Por lo tanto, el prototipo pasa a ser una imagen mental que constituye un modelo cognitivo idealizado, antes que un miembro concreto. Esto permitió explicar categorías como *solterón*, la cual está basada en un modelo cognitivo idealizado parcial de la realidad del casamiento, del ritual del matrimonio, de la edad y de la sociedad. Es parcial porque las características

que reúne el prototipo de solterón son *soltero*, *varón* y *adulto*; y dentro de esta categoría no entran miembros como los curas, el papa o los homosexuales; dado que, el prototipo solterón está basado en un modelo idealizado que no corresponde a la realidad o los conocimientos convencionales estrictamente, originando que aquellos miembros no pertenezcan a esta categoría. Por tal, Lakoff afirma que los efectos prototípicos surgen de las interrelaciones imperfectas entre la realidad y modelo cognitivo idealizado o conocimiento parcial de la realidad.

Ya que esta investigación busca que la categorización sirva de estrategia lingüístico-cognitiva para hacer más comprensibles las macroproposiciones de un texto, se debe concebir a los prototipos como los ejemplos más conocidos y más representativos de una categoría. Esto permitirá explicar miembros periféricos en razón de los prototípicos, sean estos idealizados, en caso de ejemplos creados, o miembros de la categoría. Es decir, esto permitirá explicar hechos comunicativos escritos, gestuales o visuales desde formas comunicativas más conocidas y usuales a todos: la conversación oral. Y si las experiencias sobre algún tópico son lejanas al lector, entonces se deben crear de acuerdo a las características que la definen: es decir, si se quiere explicar el papel de un juez se puede clarificar por medio de la labor de un árbitro dentro de un partido de fútbol; de donde el primero es más cercano a la experiencia de la mayoría, en cambio, la labor del juez no es cercana a la experiencia de la mayoría de personas. Con el fin de dilucidar los prototipos se presentará un cuadro que recoge la clasificación prototípica de vehículo que Eleanor Rosch (1975) elaboró luego ciertas pruebas experimentales:

Ranking	Vehículo
1	Automóvil
2	<i>Station wagon</i>
3	Camión
4	Carro
5	Bus

6	Taxi
7	Jeep
8	Ambulancia
9	Motocicleta
10	Tranvía

Gráfico 29: Selección de los mejores ejemplos de la categoría vehículo (Rosch, 1975)⁴⁵

2.4.4 Estrategia lingüístico-cognitiva

El aprendizaje es el marco que define la cognición; serie de procesos de percepción, razonamiento lógico y comprensión. Estos procesos mentales son la instancia mediacional entre la información y el conocimiento⁴⁶. Para un óptimo desarrollo de este proceso intelectual, es necesario el conocimiento y la aplicación de estrategias de aprendizaje que optimicen el proceso cognitivo. Mientras Aliaga (2003) define las estrategias de aprendizaje como la toma de decisiones consciente e intencional por parte del estudiante sobre qué procedimientos mentales utilizar para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje. Complementariamente, Ontoria, Gomez y otros (2009), las conciben como pautas de hacer eficientes los esfuerzos por aprender, dotando de calidad y éxito a las tareas académicas. De lo dicho en este párrafo, es importante conocer los objetivos del aprendizaje o lectura, además del conocimiento y la aplicación de estrategias que los optimicen.

Con el fin de definir la categorización prototípica como estrategia, es importante conocer la tipificación que existe respecto a esta. La tipificación de que se valen la mayoría de investigaciones pedagógicas y psicológicas sobre el aprendizaje fue postulada por Weinstein y Mayer (1986)⁴⁷: estrategias cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos. Las estrategias

⁴⁵ Cuadro adaptado de Eleanor Rosch

⁴⁶ El filósofo español Fernando Savater hace una distinción importante entre información y conocimiento. La primera se define como el proceso de enterarse de algo. Mientras el segundo, lo concibe como el proceso que explicar la información. Por lo tanto, el conocimiento está ligado al conocimiento de causas; pero ello no ocurre con la información, ya que, se basa en casi la simple repetición o el estar enterado sobre los últimos acontecimientos. Estar informado no es suficiente, sino que necesita llegar a un nivel de conocimiento.

⁴⁷ Estas son seguidas por Ontoria (2004) y Aliaga (2003), pero con ciertos reajustes.

cognitivas son estrategias de aprendizaje que son base de las actividades intelectuales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar información para enfrentarse al medio y tomar decisiones adecuadas. Dentro de estas, están las estrategias de organización y elaboración que permiten la construcción de la macroestructura. Estas operaciones son características funcionales de la categorización prototípica. Las estrategias metacognitivas⁴⁸ tienen como función regular, supervisar y organizar continuamente el proceso de aprendizaje mismo, Y las estrategias de administración de recursos o de apoyo tiene como objeto sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender integrando motivación, actitudes y afecto para mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje. Por lo tanto, es coherente afirmar que la categorización prototípica puede ser definida como una estrategia cognitiva de elaboración y organización de la información.

La lectura como comprensión se vale principalmente de procesos mentales que permiten aprehender la información del texto en una macroestructura. Pero además, si se tiene como objetivo de lectura la comprensión de la realidad, deben sumarse estrategias que permitan obtener dicho resultado. Bajo este cometido, la categorización prototípica tiene razón de ser como estrategia cognitiva; porque ayudaría a aterrizar las macroproposiciones en hechos cercanos al lector. Además es necesario tener en cuenta que la categorización no solo serviría para proyectar el nivel macroestructural en hechos prototípicos luego de su construcción; sino también podría ser importante desde el inicio de la lectura para entender su relación con aquello que trata de describir o explicar. Las evidencias cercanas de esto son los libros, exposiciones, clases o textos que gozan de claridad expositiva en el lenguaje que emplean; claridad que se sirve de ilustraciones y ejemplos para no perder la referencia de su desarrollo temático, además para garantizar que la información se asiente como conocimiento que dé sentido a la realidad histórica objetiva.

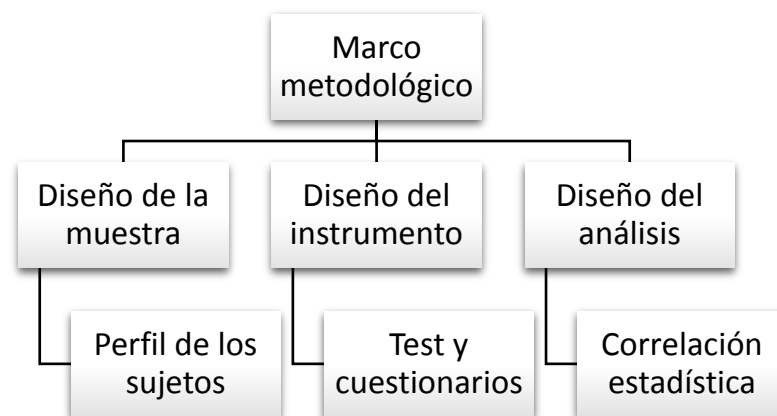
⁴⁸ En términos de la comprensión lectora, este proceso es denominado metacomprensión. La cual viene a ser la metacognición de la comprensión lectora (Meza y Lazarte, 2007).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En el capítulo anterior, se vio el marco teórico-empírico que justifica los problemas y las hipótesis que son el motor de esta investigación. Cumplido este cometido, se plantea la necesidad de contrastar dichas hipótesis, pero antes es necesario presentar un marco metodológico que permita responder a las interrogantes de este estudio y contrastar las hipótesis. El objetivo principal de esta indagación conceptual-empírica es comprobar el grado de correlación entre los objetivos que se persiguen en la lectura: si se busca principalmente construir la macroestructura del texto o comprender la realidad.

El marco metodológico es un esquema que guía la contrastación de las hipótesis. Pero también permite una ordenada presentación de la muestra, de los instrumentos, además del tratamiento y la interpretación de los datos. Así la progresión temática siguiente seguirá este orden, a fin de dotar de evidencias plausibles que permitan contrastar las hipótesis conjeturadas.



Gráficamente, se seguirá este orden de desarrollo

Gráfico 30: Superestructura del marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es principalmente un estudio exploratorio y descriptivo (Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P.; 1998). Es exploratorio porque aunque hay investigaciones sobre la comprensión lectora, este estudio identificó variables (construcción de la macroestructura y categorización prototípica) antes no tomadas muy en cuenta; las cuales sugieren afirmaciones que se podrían poner a prueba en posteriores estudios. Y es descriptivo porque tomando un marco teórico lingüístico cognitivo se busca determinar las características relevantes del proceso de la comprensión lectora.

3.2 Diseño de la muestra

Para contrastar las hipótesis que surgen de las interrogantes que guían esta investigación, es necesario seleccionar de modo pertinente a los sujetos que proporcionarán los datos sobre las variables de rendimiento en la comprensión lectora, la construcción de la macroestructura y la categorización prototípica. Para lograr tal cometido, se aplicarán un conjunto de test que permitan recabar dichos datos de acuerdo a las variables en comparación. La selección adecuada de la muestra resulta muy importante; dado que, son los sujetos quienes proporcionarán los datos. Para esto, es necesario seguir ciertos criterios sobre sus hábitos escolares y el nivel de educación que vienen cursando; porque el nivel de necesidad de lectura y el qué pueden leer, son razones estrictamente vinculadas a la comprensión lectora como medio de aprendizaje constante para grados superiores.

El hábito de lectura es el nivel de frecuencia con que el que se lee, debido a las exigencias académicas del ámbito escolar y/o a las decisiones particulares que así lo convengan. Así, cursar el 6.º grado de primaria implica un alto grado de exigencia de lectura y del desarrollo mismo de este hábito para los grados venideros. Grado que es una bisagra entre la educación básica primaria y la secundaria.

El nivel de educación es un indicador del nivel de progreso de un estudiante; es decir, permite indicar, con cierto grado de probabilidad, que los estudiantes han desarrollado ciertas capacidades y habilidades para lograr aprendizajes significativos para estos. Así, cursar el 6.º grado de primaria implica un alto grado de dominio de la descodificación de la lectura en beneficio de la comprensión lectora, además del uso de inferencias, el aprendizaje por medio de conceptos y de la experimentación.

El objetivo principal de esta investigación es establecer el grado de correlación entre el rendimiento de la comprensión lectora y los alcances en la comprensión: si se prioriza la construcción de macroestructura o la comprensión de los hechos (categorización prototípica de las macroproposiciones que constituyen la macroestructura). Esto implica que se seleccione estudiantes con hábitos de estudio que utilicen constantemente la lectura como medio de aprendizaje y de comprensión de su mundo interno o externo. Por esta razón, de acuerdo a los criterios planteados líneas atrás, se escogió a los estudiantes del 6.º grado de educación primaria de una Institución Educativa Pública.

Con el fin de tener una descripción más exacta de la muestra y ver las relaciones entre las variables, se la describirá en sus aspectos generales (sexo, edad, grado de instrucción, etc.) y específicos a la comprensión lectora (hábito lector, posible bilingüismo, etc.). La muestra que se seleccionó estaba constituida por 40 estudiantes de la Institución Educativa N.º 1263 Puruchuco, del distrito de Ate, en Lima. Esta muestra estuvo compuesta por 16 mujeres y 24 varones quienes cursan el 6.º grado de educación primaria. El promedio de edad de estos estudiantes era 11 años. Además, con el fin de esclarecer más características del perfil de la muestra, se realizó un cuestionario⁴⁹ para recoger datos respecto a sus hábitos de lectura, lengua que hablan y a la procedencia de ellos mismos y la de sus padres. Del total de la muestra, todos respondieron que su lengua natal es el castellano; y es la lengua con la que se comunican cotidianamente. En cuanto a su procedencia o lugar de nacimiento, 31 respondieron haber nacido en Lima (departamento), y 9 en provincia (sierra y

⁴⁹ Este cuestionario se adjunta en la sección de nexos

selva). También se preguntó sobre la procedencia de los padres; lo que arrojó que de los 80, 57 nacieron en provincia (sierra y selva) y 23 en Lima (departamento). En lo que respecta al hábito lector, 30 respondieron que leen en casa por intereses particulares, fuera de las tareas escolares; mientras que 10 negaron realizar tal actividad. Además se recabó la información de que 35 estudiantes tienen familiares con hábitos lectores y 24 tienen una biblioteca básica o sala de estudio propicio para una óptima lectura. A modo de sistematizar esquemáticamente los datos sobre la muestra, se presenta el siguiente cuadro que los resume

Datos de la muestra	
Total de estudiantes	40
Estudiantes varones	24
Estudiantes mujeres	16
Promedio de edad	11
Hablan castellano	40
Nacieron en Lima	23
Nacieron en provincia	57
Padres que nacieron en Lima	23
Padres que nacieron en provincia	57
Estudiantes que leen por intereses particulares	30
Estudiantes que no leen por intereses particulares	10
Estudiantes que tienen familiares que leen (del total)	35
Estudiantes que tienen una biblioteca o sala de estudio que propicia la óptima lectura	24

Gráfico 31: Tabla de resultados de la muestra

3.3 Diseño del instrumento

El instrumento está conformado por cinco test que permitieron recabar los puntajes comparables entre el rendimiento en la comprensión lectora y la construcción de la macroestructura y su categorización prototípica. Como es de suponer, el rendimiento de la comprensión lectora es la variable dependiente y las dos variables lingüístico-cognitivas son variables independientes; dado que, estos dos son factores que condicionan en el rendimiento en la comprensión lectora. Se tomaron cinco test en total para determinar estadísticamente la medida de desviación estándar entre los cinco promedios; es decir, para determinar mejor la medida de dispersión de las notas respecto a los promedios aritméticos.

Ya que los previos son muy importantes y la lectura es aprendizaje; tomar cinco veces un mismo test haría que los promedios de los estudiantes suban. Por tal, con el fin de evaluar la capacidad en la comprensión lectora de la muestra, se tomaran cinco test diferentes con contenidos diferentes; pero semejantes en dificultad y superestructura.

Con el fin de evidenciar el rendimiento de la comprensión lectora de modo global, además de recabar datos sobre cada variable, cada test se compuso de 10 preguntas referentes a cada variable de estudio. El intervalo del puntaje total de cada test fue vigesimal (0-20). Cada test estaba compuesto de un texto que sumaba un promedio de 250 palabras aproximadamente, 4 preguntas de comprensión lectora, 3 preguntas sobre la construcción de la macroestructura y 3 preguntas sobre la categorización prototípica de las macroproposiciones. Cada pregunta se componía de 4 opciones posibles de respuesta. La tarea de cada estudiante era elegir una sola opción como respuesta; y si su respuesta era válida recibía 2 puntos; y si no lo era, se calificaba con cero (0). Dado que, era vigesimal, el total de respuestas correctas sumaban 20 puntos. Además el tiempo dado para cada prueba fue de 30 minutos como máximo.

Según lo mencionado, cada test estuvo diseñado del siguiente modo⁵⁰

	Test		
	Comprensión lectora	Construcción de la macroestructura	Categorización prototípica de las macroproposiciones
Puntaje	0 a 8	0 a 6	0 a 6
Duración	10	10	10
Preguntas	4	3	3
Alternativas por pregunta	4	4	4

Gráfico 32: Tabla de preguntas sobre la comprensión lectora

Se trataba de 4 preguntas por cada test para recabar datos sobre la comprensión lectora, con 4 respuestas posibles cada una. La tarea de cada estudiante fue elegir una opción y solo una; y si su elección era adecuada, recibía 2 puntos; y si no lo era, se calificaba con cero (0). En caso de responder acertadamente las 4 preguntas, se llegaría al puntaje máximo posible de la comprensión: 8 puntos.

En cuanto a las alternativas, se presentó una gama de ítems que van desde respuestas absurdas, hasta muy razonables que exigían un grado adecuado de razonamiento comprensivo. Entre estas, hay alternativas cuya función era poner en duda la comprensión del lector, con el fin de exigir el uso de estrategias cognitivas para su resolución.

⁵⁰ Los 5 test están adjuntados en los anexos 4, 5, 6, 7 y 8.

Las preguntas versaban sobre las siguientes habilidades y estrategias: la primera pregunta buscaba determinar la intención pragmática del autor con un texto del tipo expositivo; la segunda ponía en juego la habilidad de la inferencia; la tercera estaba enfocada en la comprensión literal e inferencial, por medio de una pregunta de incompatibilidad; y la cuarta, nuevamente, incidía en la habilidad de inferencia del sentido de una palabra dentro del texto.

Preguntas sobre la construcción de la macroestructura

Se trataba de 3 preguntas por cada test para recabar datos sobre la construcción de la macroestructura, con 4 respuestas posibles cada una. La tarea de cada estudiante fue elegir una opción y solo una; y si su elección era adecuada, recibía 2 puntos; y si no lo era, se calificaba con cero (0). En caso de responder acertadamente las 3 preguntas, se llegaría al puntaje máximo posible de la variable construcción de la macroestructura: 6 puntos.

En cuanto a las alternativas, se presentó una gama de ítems parecidos, dentro de la cual estaba la respuesta correcta, lo cual exigía un alto nivel de discriminación y el empleo de estrategias de la construcción de una macroestructura

Las preguntas versaban sobre las habilidades y estrategias para la construcción de la macroestructura de cada texto: la primera pregunta estaba enfocada el tópico del texto; la segunda pregunta versaba sobre la macroproposición más global del texto o tema, según van Dijk (1978); y la tercera planteaba alternativas de resumen o la macroestructura más adecuada para cada texto.

Preguntas sobre la categorización prototípica de las macroproposiciones

Se trataba de 3 preguntas por cada test para recabar datos sobre la categorización prototípica de las macroproposiciones que constituyen la macroestructura, con 4 respuestas posibles cada una. La tarea de cada

estudiante fue elegir una opción y solo una; y si su elección era adecuada, recibía 2 puntos; y si no lo era, se calificaba con cero (0). En caso de responder acertadamente las 3 preguntas, se llegaría al puntaje máximo posible por esta variable: 6 puntos.

En cuanto a las alternativas, se presentó una gama de ítems que van desde respuestas contrarias a las que constituyen la macroestructura del texto, hasta interrogantes parecidos que exigían un grado adecuado de razonamiento comprensivo y criterio para categorizar conceptos en hechos particulares que debían ser inferidos de las macroproposiciones.

Las preguntas versaban sobre hechos particulares conocidos que exigían la categorización prototípica de la macroproposiciones de cada texto; lo cual exigía una alta cuota de razonamiento verbal o inferencial: además de la construcción misma de la macroestructura.

3.4 Diseño del análisis y la descripción

Con el fin de determinar qué alcances (construcción de la macroestructura o búsqueda de la comprensión de la realidad) tiene la comprensión lectora, se persigue correlacionar las variables de estudio: el rendimiento en la comprensión lectora y las habilidades cognitivas (construcción de la macroestructura y la categorización prototípica de sus macroproposiciones). Además se analizarán las estructuras y niveles de un texto en términos lingüístico-cognitivos.

Cada test tiene un puntaje máximo de 20, el cual permitirá mostrar el rendimiento global en calificación vigesimal de la comprensión lectora como comprensión de la realidad. Asimismo, dentro de cada test hay preguntas sobre cada variable de comparación. Hay 4 preguntas de comprensión lectora, 3 preguntas de construcción de la macroestructura y 3 preguntas de la categorización prototípica de las macroproposiciones que constituyen la macroestructura. Con el fin de uniformizar las puntuaciones totales por cada variable; en el caso del rendimiento de comprensión lectora que es de 8 y de

las variables restantes que es 6; a la primera (8) se le aplicó una regla de tres simple para hallar un número equivalente a la puntuación 6. Por tal, con fines de análisis de correlación, cada variable tiene un puntaje del siguiente intervalo: 0 – 6; mientras que para la presentación de medidas centrales globales, la variable rendimiento de la comprensión lectora mantiene su intervalo en razón vigesimal.

Para medir el grado de correlación entre las variables dependiente e independiente, se empleará la correlación de Pearson entre los puntajes obtenidos de cada test. La correlación de Pearson permitirá medir el grado de relación de la variable dependiente rendimiento de la comprensión lectora con cada una de las variables independientes: construcción de la macroestructura y categorización prototípica de las macroproposiciones.

La correlación de Pearson es una función estadística que permite medir numéricamente el grado de correlación entre dos variables que en manifestaciones objetivas están relacionadas objetivamente; por tal, estas relaciones son producto más de la observación y del marco teórico que de la imaginación o fantasía. Luego de la aplicación de una función estadística a los puntajes obtenidos de cada variable, este arrojará un resultado entre un rango de +1 a -1. Si el resultado es cero o menor que cero, entonces se interpreta que no hay dependencia o relación lineal entre las dos variables correlacionadas. Pero si el resultado es mayor que cero, entonces se interpreta como correlativos; sin embargo, dependerá de su acercamiento a +1 lo que indicará el mayor grado de dependencia o correlación.

Y dado que esta investigación tiene un marco teórico lingüístico-cognitivo, se procederá a analizar los niveles de la lectura en esta terminología. Esto permitirá determinar el grado de abstracción del texto: de su microestructura, de su macroestructura y de las proposiciones que resultan de la aplicación de la estrategia de la categorización prototípica. Para lograr este cometido, se tomará el primer texto del test 1 *La comunicación humana*.

El análisis lingüístico-cognitivo que se realizará es una postulación de esta tesis; dado que, los conceptos de ambos campos han servido como

pautas hermenéuticas para analizar el proceso de la comprensión lectora en sus dos niveles: comprensión del texto y comprensión de la realidad.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN

Los puntajes obtenidos de la aplicación de los test permiten describir estadísticamente la muestra de estudio en términos de las variables de estudio. Además permitirán identificar el coeficiente de correlación entre los dos tipos de variables para hallar el grado de relación entre estas. Pero esto no es suficiente, dado que, es una investigación lingüístico-cognitiva; por tal, se procederá a describir los dos niveles en términos del marco teórico de esta investigación. La progresión del desarrollo de este apartado será en el orden mencionado: primero, se hará el análisis estadístico; y segundo, el análisis y descripción lingüístico-cognitivo.

4.1 Análisis estadístico

Los 5 test fueron aplicados a los a los 40 estudiantes que componen la muestra de estudio. Esto se realizó entre el 03 de abril y el 14 de mayo de 2014. La aplicación de las pruebas se realizó con la normalidad del caso, tal como está estipulado en el diseño del instrumento. Como resultado de esta aplicación, se obtuvieron las siguientes medidas estadísticas centrales

Test	Promedio	Mediana	Desviación estándar
1	7.55	7	3.665151202
2	8.1	8	3.621870886
3	9.05	8	3.419026702
4	7.55	7	3.665151202
5	8.45	8	3.522455437
Promedio total	8.14	7.6	3.578731086

Gráfico 33: Tabla de medidas estadísticas centrales de los 5 tests

El puntaje total máximo de cada test, en todas las variables, es 20. El promedio total fue 8.14; lo que en la jerga escolar equivale a un 08. La mediana o la mayor frecuencia de notas fue 7.6 como promedio de todos los test; de los cuales hay notas que van desde cero (0) hasta dieciséis (16). Esto indica que las pruebas, pese a su intención de ser procesadas cognitivamente y semánticamente lo más rápido posible, no han tenido tal efecto; dado que, las preguntas, como se mencionó, requerían de una cuota lingüístico-cognitiva alta para ser procesadas debidamente. Además indica que el rendimiento de la comprensión lectora, en un sentido global o producto de todos los factores que la hacen posible, es baja; lo que indica, entre tantos supuestos, que esta habilidad es descuidada o no se propicia su desarrollo debido. Es de suponer, que esto se debe principalmente a la evaluación de la categorización de las macroproposiciones en niveles conocidos y prototípicos de abstracción; dado que, se replantea la comprensión lectora como comprensión de la realidad; la cual es una nueva medida o referente.

En cuanto a las medidas centrales de cada variable por cada test, se obtuvieron los siguientes resultados

Variables	Promedio	Mediana	Desviación estándar
Rendimiento en la comprensión lectora	3.075	3	0.997111212
Construcción de la macroestructura	2.566666667	2.666666667	1.259041375
Categorización prototípica de la macroestructura	1.633333333	2	0.942204483
Promedio total	2.425	2.555555556	1.066119024

Gráfico 34: Tabla de medidas estadísticas centrales de cada variable

El puntaje máximo por cada variable es 6. Como se muestra en el promedio total de los puntajes de todas las variables, es baja; dado que, 2.425 está por debajo de 3, lo que indica que está por debajo de la mitad de la nota total (6). Entre estos la variable rendimiento en la comprensión lectora tuvo el

mayor puntaje (3.075), seguida por la variable construcción de la macroestructura (2.566666667), y en último lugar la variable categorización prototípica de la macroestructura (1.633333333). Lo que estadísticamente va reflejando que la variable construcción de la macroestructura tiene mayor incidencia en la comprensión lectora.

Los puntajes del rendimiento en la comprensión lectora son valores dependientes; en cambio, los puntajes de las 2 variables restantes son valores independientes. Asumida esta relación, se puede aplicar la función estadística de la correlación de Pearson (r) para medir el grado relación entre las variables independientes y dependiente de esta investigación. Aplicando esta función estadística, se obtienen los siguientes resultados

Correlación de Pearson	
Variables	Coeficiente de correlación
RCL – CM	0.326111452
RCL – CP	0.057314687

Gráfico 35: Tabla de correlación de Pearson de las variables de estudio

El intervalo de comparación de los coeficientes extremos, máxima y de relación contraria es de -1 a 1. Del cual, si un coeficiente se acerca a más de 1, manifiesta un alto grado de correlación; en cambio, si es más cercano a 0, indica que no hay correlación, o es mínima; pero si es negativa, expresa que la relación es contradictoria en cuanto mayor se acerca a -1. De los coeficientes obtenidos, es expreso que hay una mayor correlación entre las variables rendimiento en la comprensión lectora (RCL) y construcción de la macroestructura (CM); con un 0.326111452 que se acerca más a 1, y es más lejana a 0. En cambio, la correlación entre las variables rendimiento en la comprensión lectora y la categorización prototípica de la macroestructura (CPM) es menor; con un 0.057314687 que es muy cercana a 0, y está bastante alejada de 1. Pero, dado que las correlaciones son positivas, indican que hay cierto grado de correlación; pero de una variable, más que de otra. Es decir, existe correlación entre la variable dependiente (RCL) y las variables

independientes (CM y CPM); pero solo es significativa entre las variables RCL y CM, dado que 0.3 está mucho más alejada de cero (0). En cambio, entre RCL con CPM es casi nula (0.05). Presentado así, se puede notar que entre RCL con CPM casi no hay correlación; dado que cero (0) implica nulidad o inexistencia de alguna relación. Por lo tanto, esto permite presentar el siguiente grado de correlación con el rendimiento en la comprensión lectora.

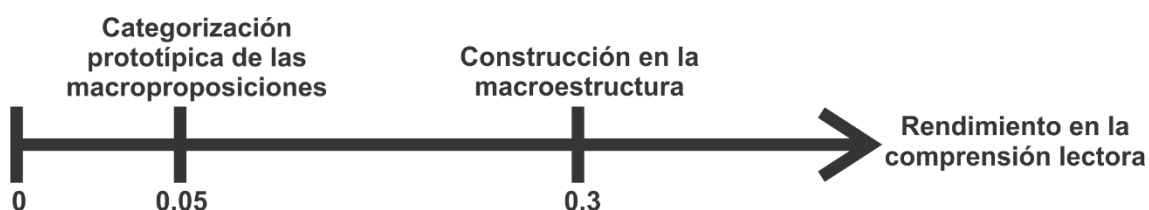


Gráfico 36: Grado de relación entre las variables independiente con el rendimiento en la comprensión lectora

Gráficamente, se percibe la diferencia entre el predominio de la variable construcción de la macroestructura sobre la categorización prototípica de la macroproposiciones en el rendimiento de la comprensión lectora. Estadísticamente, hay una diferencia clara entre los coeficientes correlativos 0.326111452 y 0.057314687 en relación con el rendimiento en la comprensión lectora. Esta diferencia, en términos lingüístico cognitivos, indica que el tipo de lectura practicado por los estudiantes de la muestra es principalmente comprensión del texto, soslayando la comprensión de la realidad. Por tal, coherente con el análisis estadístico y su interpretación lingüístico-cognitiva, se puede afirmar que la construcción de la macroestructura es el nivel priorizado por los estudiantes de la muestra con una dependencia de 0.326111452; por encima del nivel de la comprensión de la realidad con una dependencia bajísima de 0.057314687.

4.2 Análisis y descripción lingüístico-cognitivo

Establecido el grado de correlación de las variables, será importante establecer el grado de abstracción de las variables independientes (construcción de la macroestructura y su categorización prototípica) para comprobar las subhipótesis respecto a su grado de abstracción. Para esto, será importante valerse del texto *La comunicación humana*, primer texto del test 1. Esto permitirá el análisis del grado de especificidad de un texto expositivo o argumentativo en general: como microestructura, macroestructura y proposiciones prototípicas. Con este fin, se procederá de acuerdo al orden mencionado: primero, se analizará su microestructura; segundo, se analizará su macroestructura; y tercero, se postulará el análisis de lo que debería alcanzarse en la comprensión lectora. El texto que servirá de análisis es el siguiente

La comunicación humana

Definición etimológica

La palabra «comunicación» proviene de dos palabras: *communis* 'común' y *action* 'acción'. Así, juntas dan la idea de 'acción común'.

Definición conceptual

La comunicación es un proceso común a todas las personas que conviven en una sociedad. Y para comunicarnos, usamos una lengua común: el castellano, en nuestro caso. Por tal, se puede definir la comunicación como el proceso social de transmisión de mensajes con un código en común del emisor al receptor.

Elementos de la comunicación

Para que una madre comunique a su hijo que llegará tarde a casa, esa acción comunicativa, debe tener los elementos que la harán posible.

1. **Emisor:** quien emite mensajes.
2. **Receptor:** quien recibe mensajes.
3. **Mensaje:** lo que emite el emisor al receptor.
4. **Código:** lengua con la cual se elabora y comprende el mensaje.
5. **Canal:** medio por donde se emite el mensaje.
6. **Contexto:** el aquí y el ahora del acto comunicativo.

7. **Referente:** principalmente, el aquí y el ahora del mensaje.

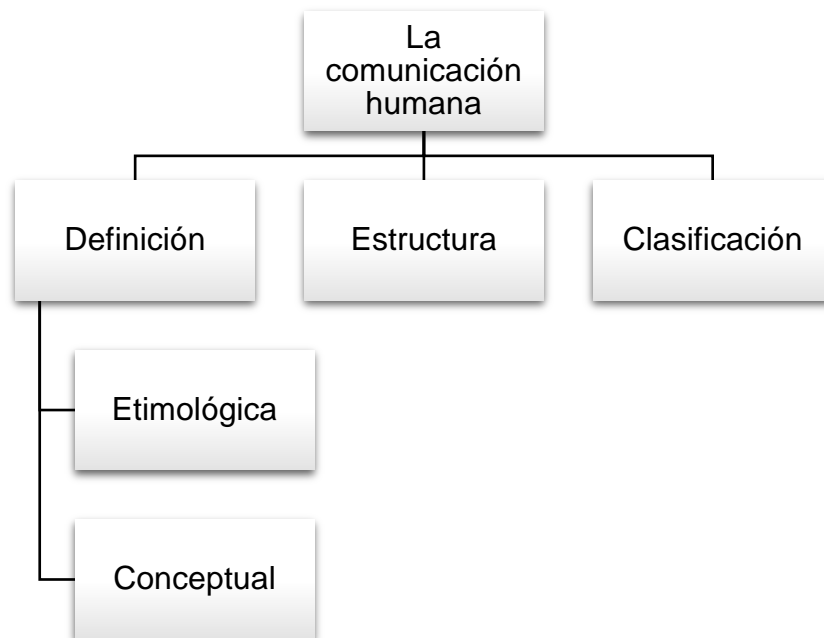
Tipos

Principalmente, de acuerdo al medio que se emplea en la comunicación, se distinguen dos tipos de comunicación.

1. **Oral:** por medio de la voz.
2. **Escrito:** por medio de escritos.

4.2.1 Análisis y descripción de una microestructura

En primer lugar, lo que es manifiesto al ver este texto es su superestructura ordenada y manifiesta por subtítulos y resaltada en negrita. Lo



cual gráficamente sería de la siguiente manera

Gráfico 37: Superestructura del texto «La comunicación humana»

La superestructura visible de un texto ayuda en su procesamiento cognitivo; ya que, provee de signos explícitos del posible contenido de cada una de las categorías que lo constituyen. Es decir, al leer que la primera parte es sobre la definición de la comunicación humana, el lector puede tener la certeza y formular hipótesis en torno a la definición del tópico del texto. Un proceso que necesitaría de mayor esfuerzo cognitivo, si no se tuvieran estas ayudas lingüísticas.

En segundo lugar, dado que se trata de un texto ordenado que busca su fácil procesamiento por medio de su superestructura manifiesta, se analizará el nivel de abstracción o especificación en que las proposiciones del texto se definen. Para esto, se procederá al análisis de cada unidad informativa o de sentido equivalente al párrafo.

Párrafo 1

La palabra «comunicación» proviene de dos palabras: *communis* 'común' y *actio* 'acción'. Así, juntas dan la idea de 'acción común'.

Gráfico 38: Párrafo 1

La proposición equivalente a este párrafo sería la siguiente

(a) La palabra *comunicación* etimológicamente significa *acción común*.

Esta primera proposición es metalingüística e informativa, porque, por un lado, tiene como objeto de referencia al lenguaje mismo, y por otro lado, agrega información sobre el significado de origen de esta palabra compuesta. Si bien, la etimología de una palabra ayuda a focalizar su concepto, el nivel de referencia, frecuentemente, es muy genérica; ya que, con el significado *acción común*, se puede referir a conceptos diversos: trabajo, matrimonio, sociedad, etc. Esto se da porque esta proposición provee de atributos generales al concepto de comunicación. Además del uso de términos compuestos, lo dicho lleva a conjeturar de que se trata de una proposición especificada en un nivel superordinado o genérico.

Párrafo 2

La comunicación es un proceso común a todas las personas que conviven en una sociedad. Y para comunicarnos, usamos una lengua común: el castellano, en nuestro caso. Por tal, se puede definir la comunicación como el proceso social de transmisión de mensajes con un código en común del emisor al receptor.

Gráfico 39: Párrafo 2

Este párrafo está compuesto por varias proposiciones, las cuales serían las siguientes

- (b) La comunicación es un proceso social
- (c) El castellano es la lengua que usamos para comunicarnos.
- (d) La comunicación es transmisión de mensajes
- (e) La comunicación necesita de un código común

(f) La comunicación necesita de un emisor y un receptor

Este párrafo se compone de 5 proposiciones que giran sobre el tópico de la definición de la comunicación humana. Juntas, en un sentido global del párrafo que constituyen, refieren a un modelo conceptual general de la comunicación humana. Lo cual indicaría que las proposiciones se ubican en un nivel superordinado; dado la función unificadora de atributos que tiene respecto a los diversos hechos comunicativos. Pero se puede observar que a la vez hay proposiciones que se especifican en un nivel subordinado respecto a la definición conceptual general de la comunicación; por ejemplo, las proposiciones (d), (e) y (f). Estas 3 proposiciones agregan información al concepto general; pero a la vez no dejan de ser genéricas en referencia; dado que, la definición conceptual de la comunicación debe ser genérica con un fin cognitivo y comunicativo. Además hay la presencia de una proposición que estaría en un nivel básico: la proposición (b) hace referencia a un medio comunicativo muy usual: la lengua castellana, pero es notorio que entre los términos lengua y castellano hay un nivel de especificación; sin embargo, no dejan de ser comunes en el uso cotidiano.

Párrafo 3

Para que una madre comunique a su hijo que llegará tarde a casa, esa acción comunicativa, debe tener los elementos que la harán posible.

Emisor: quien emite mensajes.

Receptor: quien recibe mensajes.

Mensaje: lo que emite el emisor al receptor.

Código: lengua con la cual se elabora y comprende el mensaje.

Canal: medio por donde se emite el mensaje.

Contexto: el aquí y el ahora del acto comunicativo.

Referente: principalmente, el aquí y el ahora del mensaje.

Gráfico 40: Párrafo 3

Este párrafo está compuesto por varias proposiciones, las cuales serían las siguientes

- (g) Un hecho comunicativo es el acto de un hijo que comunica a su madre que llegará tarde.
- (h) La comunicación tiene elementos constitutivos.
- (i) El emisor es quien emite mensajes.
- (j) El receptor es quien recibe mensajes
- (k) El mensaje es lo que emite el emisor al receptor.
- (l) El código es la lengua común del emisor y el receptor.
- (m) El canal es el medio por donde se emite el mensaje.
- (n) El contexto es lugar y el tiempo de la comunicación.
- (o) El referente es aquello a lo que se dirige el mensaje.

Este párrafo se compone de 8 proposiciones que giran sobre el tópico de las partes de la comunicación humana. Juntas, en un sentido global del párrafo que constituyen, describen constitutivamente el modelo conceptual general de la comunicación humana. Lo cual indicaría que también estas proposiciones se ubican en un nivel superordinado; dado que la función unificadora de sus atributos que tiene respecto a los elementos que constituyen diversos hechos comunicativos. Así, las proposiciones referidas a cada uno de los elementos de la comunicación, de la (i) a la (n), a la vez que especifican el concepto general de la comunicación humana, refieren a un sinnúmero de elementos comunicativos que se manifiestan de diversas formas. Es decir, el concepto de emisor refiere a un hablante, a un escritor, a una institución; además este concepto especifica el concepto general de comunicación, porque agrega información sobre este. Pero también hay una proposición (g) que está en un nivel básico; dado que, el acto comunicativo de que un hijo comunica a su madre llegará tarde pertenece al conocimiento, y es común a la mayoría de personas; y una proposición (h) referida a la progresión temática misma y al desarrollo de la categoría superestructural *estructura*.

Párrafo 4

Principalmente, de acuerdo al medio que se emplea en la comunicación, se distinguen dos tipos de comunicación.

1. Oral: por medio de la voz.
2. Escrito: por medio de escritos.

Gráfico 41: Párrafo 4

Este último párrafo se compone de las proposiciones siguientes

- (p) Existen dos tipos de comunicación, según el tipo de canal.
- (q) La comunicación oral utiliza como canal la voz.
- (r) La comunicación escrita utiliza como canal la escritura.

Este párrafo se compone de 3 proposiciones que giran sobre el tópico de los tipos de comunicación humana según el tipo del canal. Juntas, en un sentido global del párrafo que constituyen, especifican en dos tipos el modelo conceptual general de la comunicación humana. Lo cual indicaría que estas proposiciones se ubican en un nivel específico respecto al concepto general. Pero la primera (p) restringe su referencia y sentido al texto y a la progresión temática misma; ya que, es un indicador general del desarrollo de lo que a continuación se desarrollará y refiere numéricamente a las clases de comunicación según el tipo de canal.

Finalmente, se hará un recuento del análisis lingüístico-cognitivo de las proposiciones que componen el texto. Este se compone de las siguientes proposiciones

- a) La palabra *comunicación* etimológicamente significa *acción común*.
- b) La comunicación es un proceso social
- c) El castellano es la lengua que usamos para comunicarnos.
- d) La comunicación es transmisión de mensajes
- e) La comunicación necesita de un código común
- f) La comunicación necesita de un emisor y un receptor
- g) Un hecho comunicativo es el acto de un hijo que comunica a su madre que llegará tarde.
- h) La comunicación tiene elementos constitutivos.
- i) El emisor es quien emite mensajes.
- j) El receptor es quien recibe mensajes
- k) El mensaje es lo que emite el emisor al receptor.
- l) El código es la lengua común del emisor y el receptor.

- m) El canal es el medio por donde se emite el mensaje.
- n) El contexto es lugar y el tiempo de la comunicación.
- o) El referente es aquello a lo que se dirige el mensaje.
- p) Existen dos tipos de comunicación, según el tipo de canal.
- q) La comunicación oral utiliza como canal la voz.
- r) La comunicación escrita utiliza como canal la escritura.

Para realizar un balance del nivel de abstracción en que se especifican las 19 proposiciones que componen el texto, se clarificarán según la tricotomía siguiente: nivel subordinado, nivel básico y nivel superordinado. Antes de proceder de este modo, es importante afirmar lo que es implícito al análisis de estas proposiciones: que si bien la mayoría de proposiciones tienen un nivel de referencia o abstracción del nivel superordinado con el modelo conceptual de la comunicación, la mayoría no dejan de ser especificadoras respecto a ese mismo modelo. Es decir, aunque resulte incoherente, prevalece un nivel superordinado en la mayoría de las proposiciones, pero estas no dejan de ser especificadoras respecto al concepto mismo de la comunicación; dado que, la especificación es una función del nivel subordinado. Para mejor visualización de lo postulado, se pasará a presentar la siguiente taxonomía de las proposiciones

<p>Nivel superordinado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La palabra <i>comunicación</i> etimológicamente significa <i>acción común</i>. 2. La comunicación es un proceso social 3. La comunicación es transmisión de mensajes 4. La comunicación necesita de un código común 5. La comunicación necesita de un emisor y un receptor 6. La comunicación tiene elementos constitutivos. 7. El emisor es quien emite mensajes. 8. El receptor es quien recibe mensajes 9. El mensaje es lo que emite el emisor al receptor. 10. El código es la lengua común del emisor y el receptor. 11. El canal es el medio por donde se emite el mensaje. 12. El contexto es lugar y el tiempo de la comunicación. 13. El referente es aquello a lo que se dirige el
---------------------------------------	--

Nivel básico	mensaje. 14.Existen dos tipos de comunicación, según sus medios.
	15.El castellano es la lengua que usamos para comunicarnos. 16.Un hecho comunicativo es el acto de un hijo que comunica a su madre que llegará tarde.
Nivel subordinado	17.El castellano es la lengua que usamos para comunicarnos. 18.La comunicación oral utiliza como canal la voz. 19.La comunicación escrita utiliza como canal la escritura.

Gráfico 42: Total de proposiciones

Como se afirmó líneas atrás, aunque la mayoría de las proposiciones son clasificadas dentro del nivel superordinado, quedará por responder el nivel de especificación más amplificado solo de este nivel; dado que, algunas proposiciones que pertenecen a este mismo nivel, difieren de nivel de especificación, pero no dejan de ser generales respecto a los referentes que designan. Esto es el caso de las proposiciones (1), (2) y (3) que refieren al concepto mismo de la comunicación, pero si se tuviera que especificarlos estrictamente, se necesitaría una subclasificación dentro del nivel superordinado mismo; ya que, no dejan de ser muy genéricas respecto a la designación de los actos comunicativos.

De todo lo visto, aunque queda preguntas por responder a la difusa especificación de las proposiciones de un texto, complejidad que implica al proceso lector mismo, es posible afirmar que hay una prevalencia del nivel superordinado, respecto a los demás niveles, esto de acuerdo a la referencia misma del modelo conceptual de la comunicación respecto a sus diversos referentes o hechos comunicativos. Es decir, de las 19 proposiciones, 14 tienen un nivel de abstracción superordinado; dos un nivel básico y tres un nivel subordinado.

4.2.2 Análisis y descripción de una macroestructura

Con el fin de hacer explícito el proceso por el cual se construye una macroestructura, se procederá, en primer lugar, a desarrollar este proceso, para luego analizar las macroproposiciones que son producto de este proceso.

Como se demostró el texto *La comunicación humana* está compuesta de 19 proposiciones, de los cuales prevalece el nivel de abstracción superordinado. Ahora se procederá a construir una macroestructura con estas proposiciones; esta debe ser semánticamente implicada por las proposiciones del texto, además de ser cognitivamente más reducido, dado que, esta debe proyectar el significado mismo de las proposiciones y ser fácilmente procesable.

Para lograr este cometido, se procederá a aplicar la macrorreglas textuales que ayudarán a construir la macroestructura. Dado que el orden es de gran importancia, se procederá la construcción de la forma como está organizada temática y progresivamente el texto. Se derivará una o más macroproposiciones por cada párrafo; dependiendo del sentido de cada párrafo, y finalmente, se les relacionará jerárquica-semánticamente respecto a la proposición global o tema del texto. De estos, la excepción serán los dos primeros párrafos que se tomarán como uno solo, porque se circunscriben a al concepto de la comunicación

Primer y segundo párrafo
La palabra comunicación etimológicamente significa acción común.
La comunicación es un proceso social
La comunicación es transmisión de mensajes
La comunicación necesita de un código común
La comunicación necesita de un emisor y un receptor
Aplicación de macrorreglas
Selección
La comunicación es un proceso social
La comunicación es transmisión de mensajes

Construcción

La comunicación es un proceso social de transmisión de mensajes

Gráfico 43: Aplicación de macrorreglas 1

Tercer párrafo
La comunicación tiene elementos constitutivos. El emisor es quien emite mensajes. El receptor es quien recibe mensajes El mensaje es lo que emite el emisor al receptor. El código es la lengua común del emisor y el receptor. El canal es el medio por donde se emite el mensaje. El contexto es lugar y el tiempo de la comunicación. El referente es aquello a lo que se dirige el mensaje.
Aplicación de macrorreglas
Generalización
La comunicación tiene 7 elementos constitutivos

Gráfico 44: Aplicación de macrorreglas 2

Cuarto párrafo
Existen dos tipos de comunicación, según sus medios. La comunicación oral utiliza como canal la voz. La comunicación escrita utiliza como canal la escritura.
Aplicación de macrorreglas
Generalización
La comunicación tiene dos tipos según sus medios.

Gráfico 45: Aplicación de macrorreglas 3

En un sentido lato, este esquema representa la forma como se construye una macroestructura económicamente más fácil de procesar.

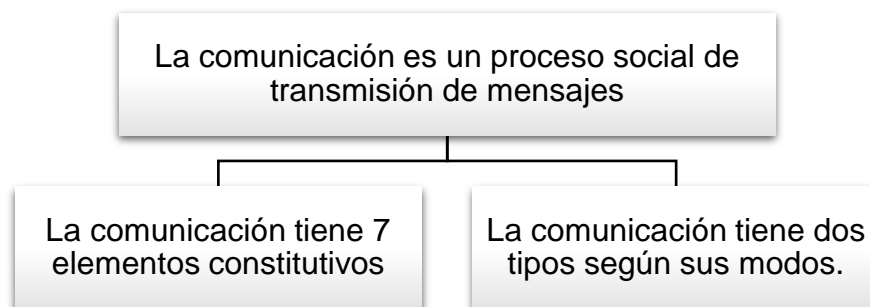


Gráfico 46: Macroestructura general

Pero dado que se plantea la comprensión lectora como comprensión de la realidad será necesario construir una macroestructura más específica, para lograr los fines que se persigue: comprender los hechos comunicativos. Por lo cual, una macroestructura más informativa sería la siguiente

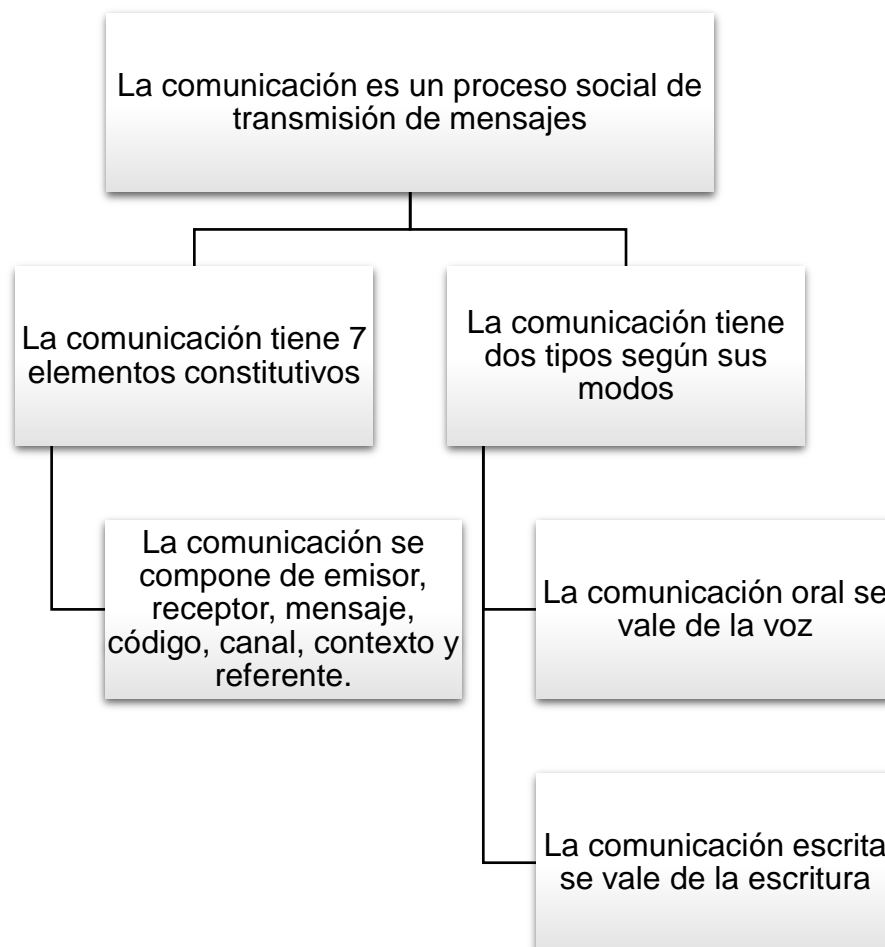


Gráfico 47: Macroestructura específica

Luego de leer el texto, el resumen cognitivo que se elabora sobre el texto estaría representado más o menos por este último gráfico. Ahora es necesario determinar el nivel de abstracción de las macroproposiciones que componen esta macroestructura. Para lo cual se procederá a clasificarlos siguiendo la tricotomía de análisis: nivel superordinado, nivel básico y nivel subordinado. Las macroproposiciones que componen la macroestructura del texto de análisis son las siguientes

1. La comunicación es un proceso social de transmisión de mensajes
 2. La comunicación tiene 7 elementos constitutivos
 3. La comunicación se compone de emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto y referente.
 4. La comunicación tiene dos tipos según sus modos
 5. La comunicación oral se vale de la voz
 6. La comunicación escrita se vale de la escritura
- Clasificadas serían más o menos las siguientes

Nivel superordinado	La comunicación es un proceso social de transmisión de mensajes La comunicación tiene dos tipos según sus modos
Nivel básico	La comunicación tiene 7 elementos constitutivos La comunicación se compone de emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto y referente.
Nivel subordinado	La comunicación oral se vale de la voz La comunicación escrita se vale de la escritura

Gráfico 48: Niveles de abstracción

Algo muy importante de notar, es que posiblemente, esta clasificación según el grado de abstracción de la macroproposiciones, serían subniveles del nivel superordinado; dado que, estas con menos proposiciones, pero más genéricas y supuestas por otras proposiciones elididas, proyectan el significado o sentido global de todo el texto. Además la proposición que rige a todas las demás es la proposición (1) que conceptualiza el proceso de comunicación; por

tal, sería el tema de este texto, o la idea principal, según la jerga usual para referirse a esta macroproposición. Por lo tanto, las macroproposiciones que componen la macroestructura son proposiciones más genéricas y abstractas que las proposiciones del texto; puesto que, estas últimas son incluidas o implican semánticamente a las primeras.

4.2.3 Análisis y descripción de la posible categorización prototípica de la macroestructura

Si bien la macroestructura resultante resume el texto sobre la comunicación humana, y cumple una función cognitiva importante en el proceso de la comprensión; esta investigación postula que es insuficiente para lograr el cometido de comprender la diversidad de referentes a los que se suele referir con comunicación humana: publicidad, comunicación por medios electrónicos, medios escritos, etc. Lo que comúnmente se ve en la experiencia cotidiana. Para lograr esto, es importante aplicar una estrategia que permita categorizar en un nivel básico y con ejemplos prototípicos lo que se suele entender como comunicación humana. Así, resultaría de gran ayuda empezar con un ejemplo prototípico de la categoría comunicación y en un nivel del lenguaje común que permita la fácil percepción y actualización de conocimientos o esquemas sobre esta categoría. De acuerdo a nuestras experiencias, el prototipo de comunicación suele ser la comunicación oral o la conversación directa, del cual la mayoría es tanto emisor y receptor. Esta estrategia surge del siguiente hecho reformulado en una interrogante: ¿de qué vale leer o recibir una clase sobre la comunicación o cualquier tema, si como resultado no se llega ni a comprender hechos cercanos referidos a este tópico? Para esto la macroestructura es requisito indispensable y necesario, pero insuficiente, dado su alto nivel de abstracción. Esto hace que se apele a hechos o ejemplos prototípicos que pertenecen a la experiencia cotidiana o cercana del lector para progresivamente comprender los demás hechos referidos a las macroproposiciones.

Con este fin, se categorizarán prototípicamente las macroproposiciones que componen la macroestructura del texto de análisis. Las macroproposiciones son las siguientes

Nivel superordinado	La comunicación es un proceso social de transmisión de mensajes
	La comunicación tiene dos tipos según sus modos
Nivel básico	La comunicación tiene 7 elementos constitutivos
	La comunicación se compone de emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto y referente.
Nivel subordinado	La comunicación oral se vale de la voz
	La comunicación escrita se vale de la escritura

Gráfico 49: Las proposiciones según niveles de abstracción

Como se dijo líneas atrás, el nivel de abstracción de la macroproposiciones es alto, dada la generalidad de su referencia. Llegado a este nivel, se procederá a categorizarlas a un nivel prototípico para que la lectura sea más significativa y permita crear anclas (Ausbel, 1983) para el fácil recuerdo de las proposiciones y archivarlas en la memoria declarativa o a largo plazo con el fin de tener recursos hermenéuticos que permitan la interpretación de hechos semejantes en el futuro.

Esquemáticamente, la categorización de la comunicación sería del siguiente modo

Proceso social		
La comunicación	La inmigración	La globalización
	Comunicación escrita, oral, La inmigración europea, peruana, etc.	La globalización respecto a Perú,

comunicación por señas, etc.		respecto a chile, etc.
------------------------------	--	------------------------

Gráfico 50: Categorización de proceso social

Ahora se categorizarán prototípicamente cada una de las macroproposiciones para los fines ya mencionados. La macroproposición del texto o comúnmente llamada idea principal se categorizaría del siguiente modo

Superordinado	Proceso social
Básico	Proceso de transmisión de mensajes
Subordinado	Comunicación oral, comunicación escrita

Gráfico 51: Categorización de proceso social en niveles

Esta proposición es temática; por lo tanto, es necesario valerse de los casos prototípicos. Si bien, en este caso el prototipo de comunicación es la comunicación oral o escrita, es necesario recurrir al nivel subordinado; dado que, estas refieren a hechos comunicativos conocidos y cercanos a la experiencia de la mayoría de personas que coexisten en una sociedad. Como se dijo en el marco teórico, frecuentemente el prototipo se ubica en el nivel básico, pero en este caso no es así; dado el alto grado de generalidad de esta macroproposición temática. Por lo tanto, en este caso es necesario asociar o crear anclas interpretativas con actos comunicativos particulares como el hecho de conversar con alguien o escribir un mensaje por alguna red social o *e-mail*. Esto ayudará a reconocer y recordar fácilmente otros tipos de comunicación y la proposición temática del texto leído; además de servir como ejemplos o hechos de explicación sobre la comunicación.

La proposición que refiere a los elementos de la comunicación necesita un referente prototípico para uno. Es decir, el emisor un referente prototípico, el emisor el suyo, y así los demás. Por esta razón, se asociará cada elemento a un hecho prototípico que permita su fácil reconocimiento, recuerdo y evocación. Así, los posibles referentes prototípicos para estos serían los siguientes

Emisor	Pedro saludando
Receptor	Mamá oyendo
Mensaje	<i>Buenos días, mamá.</i>
Código	Castellano
Canal	Las voz (metonimia por ondas sonoras y espacio físico)
Contexto	En la mañana, al despertarse.
Referente	Deseos de buenos días

Gráfico 52: Categorización prototípica de los elementos de la comunicación

Como se mencionó respecto al cuadro anterior, el hecho prototípico del proceso de la comunicación es la conversación oral. Por esto, resulta sugerente e ilustrativo asociar los elementos a esta forma de comunicación. Un prototipo es un hecho u objeto cercano a la experiencia del sujeto cognoscente; razón por la cual este hecho pertenece a la experiencia de este. La categorización prototípica de esta macroproposición ayudará a ampliar el esquema del sujeto sobre la comunicación; creando un nexo asociativo entre las definiciones de la proposiciones y la macroposiciones.

Finalmente, se categorizarán las dos últimas macroproposiciones referidas a los tipos de comunicación. Lo cual gráficamente sería del siguiente modo para el primer tipo

Superordinado	Proceso de transmisión de mensajes
Básico	La comunicación oral se vale de la voz
Subordinado	Conversación en la casa, conversación en el trabajo, etc.

Gráfico 53: Categorización de la comunicación oral

Para el segundo sería el siguiente

Superordinado	Proceso de transmisión de mensajes
Básico	La comunicación escrita se vale de la escritura
Subordinado	Conversación por <i>Facebook</i> , por <i>e-mail</i> ; etc.

Gráfico 54: Categorización de la comunicación escrita

Estas dos macroproposiciones se categorizan prototípicamente en el nivel subordinado; dado que estos hechos comunicativos pertenecen a la experiencia diaria de la mayoría de personas, y son fácilmente reconocibles.

Además, es importante tener en cuenta que la categorización prototípica de las macroproposiciones es relativa respecto al nivel de abstracción; pero el criterio tiene que ser el hecho u objeto que es mejor conocido y que constituya un mejor ejemplo para comprender la referencia de cada una de las macroproposiciones.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el análisis estadístico previo y la presente descripción, es pertinente afirmar que los estudiantes no llegan fácilmente al nivel de la categorización prototípica y, en sus lecturas, se contentan con la comprensión del texto sin llegar a la comprensión de la realidad. Comprensión que es principalmente abstracción de la abstracción; dado que un texto es ya una abstracción de hechos determinados y comprenderlo implica abstraerlo aún más en macroproposiciones.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El problema de esta investigación es una diferencia negativa entre los objetivos alcanzados en la comprensión lectora y lo que se espera lograr al leer: comprender la realidad. Así, el problema de la incomprensión lectora, la investigación previa⁵¹ realizada respecto a la lectura y el marco teórico, que la fundamenta explicativamente, permitieron postular las hipótesis de mayor correlación entre el rendimiento en la comprensión lectora y la construcción de la macroestructura, por debajo de la categorización de las macroproposiciones de la macroestructura. Además, se postularon subhipótesis relativas al nivel de abstracción de cada una de las variables independientes.

Este capítulo tiene por objeto mostrar y hacer las salvedades respecto a los resultados obtenidos de la aplicación de los test y el análisis lingüístico-cognitivo del grado de abstracción de las variables independientes: construcción de la macroestructura y la categorización prototípica de sus macroproposiciones. Con el fin de alcanzar los objetivos mencionados, se presentarán los resultados y la discusión concerniente a la correlación estadística entre las variables de estudio y el análisis lingüístico-cognitivo del grado de abstracción o nivel de especificidad en que se mueven.

5.1 Resultados y discusión del análisis estadístico

En estadística, la correlación de dos variables es una medida de la magnitud o intensidad de la relación de dos variables independiente y dependiente. El conocimiento y la aplicación de métodos que permitan hallar la correlación es imprescindible en las ciencias conductuales y sociales; dado que, frecuentemente se quiere saber el grado de relación entre dos hechos o factores humanos. Así, este método estadístico permitió medir las

⁵¹ Esta investigación ha sido resumida en los antecedentes de esta investigación.

correlaciones entre las tres variables de estudio ligadas a la actividad y factores humanos de la lectura: rendimiento en la comprensión lectora, construcción de la macroestructura y la categorización prototípica de la macroestructura. La correlación no necesariamente señala dependencia causa-efecto entre las variables de estudio, sino, como en este caso, permite determinar el grado, la intensidad o un índice de relación entre las variables. Más aún, si los coeficientes de correlación obtenidos pertenecen a la relación de factores de un proceso complejo como la comprensión lectora; ya que, esta actividad depende de otros factores más que la hacen posible o condicionan. Por lo tanto, dada la complejidad de la comprensión lectora, el coeficiente de 0.326111452, sobre 0.057314687, resulta un indicio estadístico significativo que permite comprobar la hipótesis general y la subhipótesis H^1 ; y negar la hipótesis nula H^0 que niega la hipótesis H^1 .

Determinados los coeficientes de correlación, estos permiten afirmar que la comprensión lectora es principalmente construcción de la macroestructura y en menos grado comprensión de la realidad. Por lo cual, las hipótesis siguientes resultan corroboradas, con las salvedades mencionadas

H	La comprensión lectora es principalmente un proceso de construcción de la macroestructura.
H¹	Existe una mayor correlación significativa entre el rendimiento en la comprensión lectora con la construcción de la macroestructura.

Y negada

H⁰	No existe una mayor correlación significativa entre el rendimiento en la comprensión lectora con la construcción de la macroestructura.
----------------------	---

Dado que uno de los objetivos principales de esta investigación es determinar con cierto grado de certeza las correlaciones entre las variables de estudio; la correlación de Pearson aplicada a las variables independientes con la dependiente, brindará un sustento estadístico de los grados de estas relaciones. Si bien, estas relaciones tienen un sustento estadístico; también tienen un sustento teórico-empírico que avala las correlaciones. Por una parte,

dentro de la comprensión lectora se debe diferenciar entre dos niveles o etapas de un mismo proceso: comprensión de un texto y comprensión de la realidad. La comprensión de un texto implica la construcción de su macroestructura; es decir, al leer elaboramos un resumen lingüístico-cognitivo que sirve de estructura semántica para interpretar el texto. En cambio, la comprensión de la realidad implica categorizar las macroproposiciones que componen la macroestructura con el fin aterrizar las ideas principales de un texto en referentes y proposiciones temáticas conocidas por el lector. Y por otro lado, el rendimiento en la comprensión lectora implica principalmente competencia óptima en diferentes niveles de la lectura; en otras palabras, implica principalmente saber reconocer ideas importantes, inferir ideas implícitas, contextualizar los significados de las palabras y determinar la intención del autor del texto.

Por lo tanto, hallados los coeficientes de correlación y explicitados los fundamentos teórico-empíricos que sustentan el hallazgo, es coherente y razonable enunciar que la comprensión del texto, por encima de la comprensión de la realidad, es priorizada por los estudiantes del 6.º grado de la I. E. N.º 1263 Puruchuco.

5.2 Resultados y discusión del análisis lingüístico-cognitivo

Obtenidas las correlaciones, se determinó que la comprensión lectora es principalmente la construcción de la macroestructura. Pero es insuficiente para determinar el grado de abstracción de las variables independientes, propósito que tiene el análisis lingüístico-cognitivo. Este análisis, si bien está apoyado en un marco teórico que goza de un alto grado de solidez y en observaciones anteriores, es principalmente la apertura a nuevos niveles de análisis. Por lo cual, los resultados de este análisis no son profundos y exhaustivos; en referencia a otros que sí gozan de mayor sustento teórico-empírico dentro del campo de la lingüística cognitiva: nivel léxico.

Resultado del análisis lingüístico-cognitivo, se determinó que la mayoría de las proposiciones que componen el texto pertenecen al nivel superordinado, dada la gama de referentes o tipos que tiene el modelo conceptual cognitivo de la comunicación. Razón que permite postular que hay una prevalencia del nivel superordinado, respecto a los demás niveles, esto de acuerdo a la referencia misma del modelo conceptual de la comunicación respecto a sus diversos referentes o hechos comunicativos. De las 19 proposiciones, 14 pueden categorizarse en un nivel de abstracción superordinado; 2 un nivel básico y 3 un nivel subordinado. Por otro lado, el análisis de la macroestructura, permitió determinar que las 6 macroproposiciones que la componen son las proposiciones más genéricas y abstractas del texto; puesto que, estas últimas son incluidas o implican semánticamente a las primeras. Resultado que permite afirmar que la macroestructura del texto analizado, y posiblemente de otros textos, es altamente abstracta. En cambio, las proposiciones, que resultan de la categorización prototípica de las macroproposiciones, que componen la macroestructura, pertenecen a la experiencia cotidiana o cercana del lector. Lo cual indicaría que los hechos comunicativos o ejemplos prototípicos se suelen enunciar en un nivel subordinado; dado que, este nivel refiere con mayor especificidad a los hechos comunicativos que son expresados por las macroproposiciones. Por lo tanto, haciendo las salvedades mencionadas de la apertura a nuevos niveles de análisis, resulta importante mencionar que las macroproposiciones y proposiciones resultantes de su categorización prototípicas son complementarias: la construcción de la macroestructura es necesaria, pero insuficiente; dado que, su categorización prototípica posiblemente la complementaría para alcanzar un mayor grado de la comprensión de los hechos a que refiere un texto.

Determinados los niveles de abstracción, con las salvedades hechas, se dan por comprobadas las siguientes subhipótesis

H²	La construcción de la macroestructura prioriza el nivel superordinado.
H³	La categorización prototípica de las macroproposiciones prioriza el nivel subordinado.

La macroestructura de un texto se compone de menos proposiciones que el texto; pero estas proposiciones son referencialmente genéricas. De un total de 19 se redujo a 6 tras la aplicación de las macrorreglas de interpretación. Estas 6 macroproposiciones constituyen la estructura global semántica que da sentido al texto; y para lograr este cometido se compone solo de macroproposiciones de un alto grado de abstracción que pertenecen al nivel superordinado de categorización. El nivel superordinado se distingue referencialmente de los niveles básico y subordinado; dado que, en ese orden, son más específicos en referencia. La diferencia entre estos 3 niveles es como la diferencia entre vehículo, auto y auto de carrera. En la lectura, hasta aquí, se puede denominar como comprensión del texto, pero aún no comprensión de la realidad; ya que, la macroestructura construida refiere principalmente al texto y no a los hechos en el mundo. Para lograr esta referencia a los hechos que acaecen en el mundo actual e histórico, esta investigación postula la categorización prototípica de las macroproposiciones. Esta estrategia ayudará a derivar proposiciones prototípicas en un nivel subordinado; es decir, lo más cercano a como se las percibe cotidianamente y/o conoce mejor.

Por lo tanto, descritos lingüístico-cognitivamente los niveles de abstracción de los 2 niveles de estudio, se puede concluir que la comprensión de un texto es la construcción de su macroestructura en un nivel superordinado de abstracción o categorización; en cambio, la estrategia de la categorización prototípica sería una ayuda para reconstruir la interpretación general en un nivel subordinado y prototípico; es decir, muy cercano a como se manifiestan y los conocemos; por lo tanto, complementarían la comprensión de la realidad. Asimismo cabe mencionar que las variables intervinientes (género, procedencia y hábito lector), según lo descrito en el diseño de la muestra, no permite establecer roles determinantes que pudieran generar cambios en las conclusiones. En otras palabras, hasta lo observado y analizado sobre la muestra, no se puede aseverar categóricamente que estas variables son determinantes en el rendimiento en la comprensión lectora. En todo caso, realizar estas correlaciones, con la exhaustividad de una investigación científica, queda abierta para futuras investigaciones.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

CONCLUSIONES

Finalizada esta investigación, se enunciarán los resultados obtenidos como producto del desarrollo de todo el proceso de investigación. Las conclusiones son los resultados o desarrollo de las 5 hipótesis (1 general y 4 subhipótesis) que se plantearon a partir de las 5 preguntas que buscó responder este estudio.

Antes de proceder a mencionar los resultados de esta investigación, es necesario afirmar a modo de conclusión que el rendimiento en la comprensión lectora, en un sentido global, incluyendo todas las variables de este estudio, es bajo; dado que, el promedio de todos los puntajes, en un intervalo vigesimal, arroja 8.14 de 20 como resultado total.

Dado que esta investigación es un estudio sistemático y por tal la hipótesis general y sus subhipótesis se encuentran estrechamente relacionadas; se arribará a 2 conclusiones pertinentes que responden todo el estudio.

1. La hipótesis general (**H**) está directamente relacionada con la subhipótesis 1 (**H¹**); puesto que, la primera se responde estadísticamente en función de dicha subhipótesis (**H¹**). Halladas las correlaciones estadísticas entre la variable dependiente y las variables independientes; se puede afirmar: primero, que la subhipótesis queda comprobada: hay una mayor correlación entre el rendimiento en la comprensión lectora con la construcción de la macroestructura; y segundo, como consecuencia de esta, la hipótesis general queda corroborada: **la comprensión lectora prioriza la construcción de la macroestructura en mayor grado que la comprensión de la realidad**. Por lo tanto, la hipótesis nula (**H⁰**) resulta rechazada porque niega la subhipótesis 1 (**H¹**).

2. Finalmente, las subhipótesis H^2 y H^3 están directamente relacionados con el desarrollo del marco teórico y la descripción lingüístico-cognitiva del proceso lector; porque tienen que ver con la justificación empírico-conceptual de las variables de esta investigación. Es decir, estas dos subhipótesis plantean que las dos variables independientes son factores complementarios de la comprensión lectora como comprensión de la realidad. Esto resulta probado empírico-conceptualmente mediante la lingüística del texto y la categorización prototípica de la lingüística cognitiva. Por lo tanto, se pueden afirmar ambas subhipótesis como una conclusión general: la construcción de la macroestructura es un factor necesario que se complementa con la estrategia de la categorización prototípica de sus macroproposiciones para lograr una mayor comprensión de la realidad. Es decir, que la comprensión lectora como construcción de la macroestructura es un proceso altamente abstracto, pero necesario; dado que, **si se quiere lograr una mayor comprensión de la realidad, es necesario complementarla con una estrategia que permita referir la macroestructura, no solo con el texto, sino también con los hechos a los que refiere.**

RECOMENDACIONES

Esta investigación corroboró que el rendimiento en la comprensión lectora es baja; además comprobó que la comprensión lectora es principalmente comprensión del texto antes que comprensión de la realidad. Por tal motivo sería importante hacer ciertas recomendaciones:

1. Una pedagogía de la lectura no debe reducirse a temas lúdicos que solo entretengan al estudiante; sino que el maestro debe hacer que cualquier tema sea una ventana hermenéutica que guíe al alumno en su día a día. Para esto debe enfatizarse, siempre que se pueda, hechos o ejemplos

cercanos a estos y hacerles ver que la lectura es importante para dar sentido a la existencia humana.

2. Es importante reconocer que lectura es un proceso de aprendizaje y de comunicación. Esto debe llevar al maestro a tomar las consideraciones necesarias para hacer eficiente la comprensión. Y que esto está interrelacionado principalmente en la tricotomía experiencia-lenguaje-cognición.
3. El rol de un maestro es de gran importancia en la formación de los estudiantes. Para esto debe ser, en la medida de lo posible, un gran comunicador y lector. Gran comunicador para emplear un nivel del lenguaje claro. Y lector para dar testimonio de esta experiencia; dado que, un estudiante está en el proceso de aprendizaje de la lectura y de los temas de su nivel educativo.
4. El maestro debe ser un estratega permanente que crea pautas eficientes para lograr el cometido de la comprensión para cada fase. Y la construcción de estrategias y materiales deben ser consecuencia de marcos teórico-experimentales y de su propia experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALÁ, Gabriela. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas (Tesis de Maestría)*. Piura: Universidad de Piura.

ALIAGA, Jaime. (2003). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria y el rendimiento en matemática y lenguaje (construcción de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich y DeGroot (Tesis de Doctorado)*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

ALVARADO, K. (2003) “Los procesos cognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura”, en *Actualidades investigativas* Volumen II, N.º 2.

ANDERSON, John, (1993). *Rules of mind*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

ARBAIZA [y] SÁNCHEZ, (2012). *Eficacia del programa para la potenciación del vocabulario y la comprensión (PVC) en el desarrollo del vocabulario receptivo y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer año de educación secundaria (Tesis de Maestría)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

AUSUBEL, (1983), et. Al. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BERLIN [y] KAY, (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press.

BERLIN, (1974) et. al. *Principles of Tzeltal Plant Classification*. New York: Academic Press.

BUNGE, Mario. (1986). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

BUNGE, Mario. (2000). *La investigación científica: su estrategia y filosofía*. Barcelona: Ariel. Cuarta edición.

CABALLERO, Alejandro. (2004). *Guías metodológicas para los planes y tesis de maestría y doctorado*. Lima: UGRAPH.

CABANILLAS, Gualberto. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH (Tesis de Doctorado)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

CABRERA, Flor, (1994) et. al.. *El proceso lector y su evaluación*. Madrid: Editorial Laertes.

CAIRNEY, Trevor. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

CARRANZA, (2003), et. al. "Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 de diciembre, pp. 1-15.

CASAS, Raymundo. (2002). "La edad de la crítica", en *Escritura y Pensamiento*, año V, N.º 9, pp. 91-100.

CASAS, Raymundo. (2003). "Reseña a Conceptos, donde la ciencia cognitiva se equivocó de Jerry Fodor", en *Lengua y sociedad*, enero, N.º 5, pp. 117-120.

CASAS, Raymundo. (2004) "La inferencia en la comprensión lectora", en *Escritura y pensamiento*. Año 7, N° 15; pp. 9-24.

CASAS, Raymundo. (2007). "Sobre los paradigmas en la investigación lingüística", en *Lengua y sociedad*, enero, N.º 9, pp. 127-136.

CASAS, Raymundo (2012). *Para una filosofía de la lectura*, 22 de junio, 20.00 h, <<http://www.revistaanra/PARAUNAFILOSOFÍADELALECTURA.htm>>

CASSANY, Daniel. (1997). *Enseñar lengua*. (4.º ed.). Barcelona: Edit. Grao.

CASSANY, Daniel. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama

CHAPARRO, Beatriz. (2009). *Hacia una lectura de la literatura infantil peruana como proyección de la realidad (Tesis de Licenciatura)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

CIFUENTES, José. (1994). *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.

CLEMENTE [y] DOMÍNGUEZ (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.

COOPER, David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión de lectura*. Madrid: Visor.

CUBAS, Ana. (2011). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria (Tesis de Licenciatura)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

DE VEGA, (1990) et. al. *Lectura y Comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.

DE ZUBIRÍA, Miguel. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia

DÍAZ [y] Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

DUBOIS, María. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Escoriza, J. (1996a). "El proceso de lectura: aspectos teórico-explicativos", en J. Escoriza et al. (eds.) *Psicología de la instrucción 4*. Barcelona: EUB, 59-88

FAUCONNIER, Gilles. ([1985] 1994). *Mental Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.

FILLMORE, Charles. (1977). "Scenes and frames semantics", en *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North Holland, pp. 55–82.

GALVE, José. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Madrid: EOS.

GARCÍA, Juan. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

GONZALES, Mario. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora (Tesis de Maestría)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

GONZÁLEZ, R. (2001). "El papel del componente superestructural en la elaboración de macroestructuras", en *Persona*, 2001, pp. 53-72

GUTIÉRREZ, Carmen. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica (Tesis de Maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

HEIT, Ignacio. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura (Tesis de Licenciatura)*. Paraná: Universidad Católica de Argentina.

HILFERTY, Joseph. (1993). "Semántica lingüística y cognición, en *Verba*", 20, 29-44.

INGA, Arias. (2009). *El Papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora (Tesis de Maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

KINTSCH [y] VAN DIJK, (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production", Eric 20 de mayo de 2014 <<http://eric.ed.gov/>>

KLEIBER, Georges. (1994). *Semántica de los prototipos*. Madrid: Visor.

LAKOFF, George. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF, George. (1990). "The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?", en *Cognitive Linguistics*, 1,1, 39–74.

LAKOFF [y] JOHNSON, M (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

LAKOFF [y] MARK, (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LANGACKER, Ronald. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, dentro de Theoretical Prerequisites, Vol. I*. Stanford: Stanford University Press.

LANGACKER, Ronald. (1990). *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.

LANGACKER, Ronald. (2008). *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Stanford: Stanford University Press.

LANGAKER, Ronald. (1990). *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.

LANGAKER, Ronald. (1993). *Universals of construal*. Berkeley Linguistics Society, 19, 447-463.

LOPE, Juan. (1983). *Análisis gramatical del discurso*. México, UNAM.

LUKE, A. y P. FREEBODY (1997) "The social practices of reading", en S. Muspratt. New Jersey: Hampton Press; pp. 185-225.

MAC DOWALL, Evelyn. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM (Tesis de Maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MARIMON [y] MÉNDEZ, A. (2013). *La memoria auditiva inmediata en niños con habilidad y dificultad en la comprensión lectora de 6º grado de educación primaria de la I.E. San Pedro de Chorrillos (Tesis de Maestría)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

MARTÍNEZ, María. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad Del Valle.

MEJÍA, Williams. (2012). *Aplicación de Talleres de Técnicas de lectura para mejorar la Comprensión Lectora de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza – 2011 (Tesis de Maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MENACHO, Leonel. (2010). *Influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional "Santiago Antúñez de Mayolo (Tesis de Maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ONTORIA, Antonio, (2009), et al. *Aprender con mapas mentales: una estrategia para pensar y estudiar* (5ta. Ed.). Madrid: Narcea.

ORÉ, Raúl. (2012). *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana (Tesis de Maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

PINZAS, Juana. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

PINZAS. Juana. (2001). *Leer Pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

PINZAS, Juana. (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Tarea Asociación.

PIZARRO, Edwin. (2008). *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior (Tesis de Magíster)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

POZO, Juan. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

ROSCH, Eleanor. (1975). "Cognitive representations of semantic categories", en *Journal of Experimental Psychology: General*. N.º 04, pp. 192–233.

ROSCH, Eleanor. (1975). "Cognitive representations of semantics", en *Journal of Experimental Psychocogy: General*, 104, 193-233.

ROSCH, Eleanor. (1977). "Human categorization", en *Studies in Cross linguistic Psychology*. London: Academic Press, pp. 1–49.

ROSCH, Eleanor. (1978). "Principles of categorization", en *Cognition and Categorization*. pp. 27–48.

ROSCH [y] MERVIS, (1975). "Family resemblances: studies in the internal structure of categories", en *Cognitive Psychology*. N.º 7, pp. 573–605.

ROSCH, Eleanor, (1976), et al. "Basic objects in natural categories", en *Cognitive Psychology*, N.º 8, pp. 382–439.

ROSENBLAT, Louise. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

ROSENBLAT, Louise. (2002). *La literatura como exploración*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

SKWAN [y] I KO, (2000). "Problem-based learning and conceptual change". Recuperado el 6 de febrero de 2008 20h, <<http://pbl.tp.edu.sg/Understanding%20PBL/Articles/KwanAnna.pdf>>

SMITH, Frank. (1995). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

SOLÉ, Isabel. (1995). "De la lectura al aprendizaje", en *Signos*, 20 de enero, pp. 1-9.

SOLÉ, Isabel. (2000). *Estrategias de lectura* (9na. ed.). Barcelona: Graó.

TALMY, Leonard. (2000). *Towards a Cognitive Semantics, Volume I: Concept Structuring Systems*. London: The MIT Press.

TAYLOR, John. (1989). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.

TIBURCIO, Celestina. (2009). *Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz (Tesis de Licenciatura)*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

UNGERER [y] SCHMID. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman.

VALDÉS, Luis. (1999). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.

VAN DIJK, Teun. (1978). *La Ciencia del Texto*. Barcelona. México DF: Paidós.

VAN DIJK, Teun. (1980a). "El procesamiento cognoscitivo del discurso literario", en *Acta Poética* 2, 1980, pp. 3-26.

VAN DIJK, Teun. (1980b). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

VAN DIJK, Teun. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, Teun. (1996). *Estructura y Funciones del Discurso*. México DF: S. XXI.

VAN DIJK [y] KINTSCH. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

VELANDIA, Johanna. (2010). *La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora (Tesis de Magíster)*. Bogotá: Universidad de la Salle.

VELARDE, E, (2010), et. al.. “Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú”, en *Revista IIPSI*. 22 de junio; pp. 53-68.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

WONG, Fanny. (2011). *Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios (Tesis de Maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

YARINGAÑO, Juan. (2009). *Relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora, en alumnos de quinto y sexto de primaria de Lima y Huarochirí (Tesis de Licenciatura)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

YOUNG, Ana. (2010). *Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la comprensión de lectura de primero a cuarto grado de primaria (Tesis de Licenciatura)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ZAVALA, Heidi. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana (Tesis de Maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Anexo 1

NOMBRES:
EDAD:

LA COMUNICACIÓN

La comunicación es

.....
.....
.....
.....
.....

El emisor es

.....
.....
.....
.....

El receptor es

.....
.....
.....
.....

El mensaje es

.....
.....
.....
.....
.....

El código es

.....
.....
.....
.....
.....

El canal es

.....
.....
.....
.....
.....

El contexto es

.....
.....
.....
.....
.....

El referente es

.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 2

NOMBRES:

EDAD:

LA COMUNICACIÓN

1) La comunicación es...

- a) el proceso por el cual se transmite información de una entidad a otra.
- b) el proceso por el cual el emisor manda un mensaje al receptor.
- c) cuando hablamos con nuestros amigos, cuando escuchamos al profesor,....

2) El emisor es...

- a) quien codifica la información.
- b) quien transmite mensajes.
- c) quien habla, quien escribe, etc.

3) El receptor es...

- a) quien decodifica la información que el emisor le manda.
- b) quien recibe mensajes del emisor.
- c) quien escucha, quien lee, etc.

4) El mensaje es...

- a) la información que codifica el emisor.
- b) lo que envía el emisor al receptor.
- c) “¡hola, mamá!”, “¡buenos días, profesor!”, “estoy bien, hermano”, “¿mamá, me das propina?”,...

5) El código es...

- a) un sistema de signos lingüísticos y reglas para intercambiar información.
- b) la lengua de cada grupo de personas.
- c) el español, el inglés, el chino,...

6) El canal es...

- a) el medio físico a través del cual se transmite el mensaje.
- b) por donde viaja el mensaje.
- c) las ondas sonoras de la voz, el cable de los teléfonos, los canales de televisión,...

7) El contexto es...

- a) donde se transmite el mensaje y que contribuye a su significado.
- b) el aquí y ahora de la comunicación.
- c) la casa en la mañana cuando hablo con mis padres, el aula del colegio en el recreo donde hablo con mis amiguitos,...

8) El referente es...

- a) lo que significa el mensaje.
- b) El lugar, el tiempo, los personajes,... de los mensajes.
- c) Lima, 2012, mi papá, mi profesor, la mesa, la manzana,...

Anexo 3

Cuestionario

1. ¿En qué departamento naciste?
2. ¿Qué lenguas hablas?
3. ¿En qué departamento nació tu papá?
4. ¿En qué departamento nació tu mamá?
5. ¿Lees en tu casa?
 - a) Sí
 - b) No
6. Si lees, ¿cuántos libros lees al mes?
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
7. ¿Lees periódicos?
 - a) Sí
 - b) No
8. ¿Alguien de tu familia lee en casa?
 - c) Sí
 - d) No

Anexo 4

TEXTO 1

Nombres y apellidos:.....

Edad:..... Lugar de nacimiento:..... Sexo:.....

La comunicación humana

1. Definición etimológica

La palabra «comunicación» proviene de dos palabras: comunis 'común' y action 'acción'. Así, juntas dan la idea de 'acción común'.

2. Definición conceptual

La comunicación es un proceso común a todas las personas que conviven en una sociedad. Y para comunicarnos, usamos una lengua común: el castellano, en nuestro caso. Por tal, se puede definir la comunicación como el proceso social de transmisión de mensajes con un código en común del emisor al receptor.

3. Elementos de la comunicación

Para que una madre comunique a su hijo que llegará tarde a casa, esa acción comunicativa, debe tener los elementos que la harán posible.

1. Emisor: quien emite mensajes.
2. Receptor: quien recibe mensajes.
3. Mensaje: lo que emite el emisor al receptor.
4. Código: lengua con la cual se elabora y comprende el mensaje.
5. Canal: medio por donde se emite el mensaje.
6. Contexto: el aquí y el ahora del acto comunicativo.
7. Referente: principalmente, el aquí y el ahora del mensaje.

4. Tipos

Principalmente, de acuerdo al medio que se emplea en la comunicación, se distinguen dos tipos de comunicación.

1. Oral: por medio de la voz.
2. Escrito: por medio de escritos.

Cuestionario

Comprensión lectora

1. Principalmente, ¿qué intención tiene el autor del texto?

- a) Informar y gustar

- b) Convencer y persuadir
- c) Enseñar y gustar
- d) Informar y enseñar

2. Si no existiera la comunicación, entonces

- a) Habría una sola lengua para todos.
- b) La información sería abundante.
- c) No habrían guerras entre los países.
- d) Las sociedades humanas actuales no serían las mismas.

3. Es incompatible con el texto

- a) Una persona puede ser emisor y receptor.
- b) La comunicación es principalmente un proceso de una sola persona.
- c) El castellano es el código de la mayoría de los latinoamericanos.
- d) Los animales se comunican con códigos diferentes a los del ser humano.

4. La palabra proviene es sinónimo con...

- a) Afirma
- b) Distribuye
- c) Significa
- d) Procede

Reconocimiento de la macroproposición

5. Principalmente, ¿sobre qué trata el texto?

- a) Sobre el emisor, el receptor, el mensaje, el código, el canal, el contexto y el referente.
- b) Sobre todas las formas de comunicación.
- c) Sobre el proceso de la comunicación humana.
- d) Sobre la definición de la comunicación, los 6 elementos de la comunicación y los 2 tipos de comunicación.

6. Principalmente, ¿qué se dice sobre la comunicación?

- a) Que es un proceso socio-cultural de transmisión de mensajes con un código en común del emisor al receptor.
- b) Que es un proceso individual de transmisión de mensajes con un código en común del emisor al receptor.
- c) Que tiene los siguientes elementos: emisor, receptor, mensaje, canal, contexto y referente.
- d) Que tiene 7 elementos, 2 tipos y 2 definiciones.

7. ¿Qué opción resume mejor el texto?

- a) La comunicación proviene de dos palabras: comunis 'común' y action 'acción'. Tiene 7 elementos y son de dos tipos: oral y visual.
- b) La comunicación tiene los siguientes elementos: emisor, receptor, mensaje, canal, código, contexto y referente.
- c) La comunicación es la acción común entre el emisor y el receptor. Además tiene como elementos al mensaje, el canal, el código, el contexto y el referente. Y hay dos tipos más frecuentes: oral y escrito.
- d) Hay dos formas de comunicación muy usuales: oral y escrito. El oral consiste en comunicarse mediante la voz; y el escrito, por medios gráficos alfabéticos. Categorización prototípica

8. ¿Qué opción no es propiamente un acto comunicativo oral, ni escrito?

- a) Pedro hablando con su amigo Miguel.
- b) Pedro viendo el semáforo y los carros para cruzar una avenida.
- c) Pedro leyendo y enviando mensajes de su facebook.
- d) Pedro deseando, en persona, feliz cumpleaños a su mamá.

9. Del siguiente acto comunicativo, ¿qué código es común a Pedro y a Miguel?

Pedro le envía un mensaje al facebook de Miguel para invitarle a almorzar.

Ten en cuenta que...

Pedro desde muy niño habla inglés, pero aprendió a hablar quechua a los 20 años.

Miguel aprendió a hablar español desde los 15 años, pero habla quechua desde muy pequeño.

- a) El facebook: sus contraseñas
- b) El inglés
- c) El castellano
- d) El quechua

10. Del siguiente acto comunicativo, ¿qué componen su referente?

Pedro se encontrarse con Miguel en la Av. Tacna al medio día del día 24 de diciembre, y le dice: «Ven a mi casa mañana».

- a) Av. Tacna, mediodía del 24 de diciembre.
- b) El mensaje: «Ven a mi casa mañana».
- c) La casa de Miguel, mañana
- d) La casa de Pedro, mañana

Anexo 5

TEXTO 2

Nombres y apellidos:.....

La materia

Todo cuanto nos rodea en la naturaleza está constituido por materia, que es lo que forma los cuerpos.

1. Definición conceptual

En física, se llama materia a cualquier tipo de entidad que es parte del universo observable, tiene energía asociada, es capaz de interactuar, es decir, es medible y tiene una localización espaciotemporal compatible con las leyes de la naturaleza.

2. Estados de la materia

La materia se nos presenta en cuatro estados físicos: sólido, líquido, gaseoso y plasmático, y puede pasar de un estado a otro al variar la temperatura, produciéndose los «cambios de estado». Todos los estados de agregación poseen propiedades y características diferentes.

- a) Sólido: tienen cuerpos de forma definida; sus átomos a menudo se entrelazan formando estructuras estrechas definidas, lo que les confiere la capacidad de soportar fuerzas sin deformación aparente. Son calificados generalmente como duros y resistentes, y en ellos las fuerzas de atracción son mayores que las de repulsión.
- b) Líquido: está constituido por átomos entrelazados débilmente, si se incrementa la temperatura, el sólido va perdiendo forma hasta desaparecer la estructura cristalina, alcanzando el estado líquido. Característica principal: la capacidad de fluir y adaptarse a la forma del recipiente que lo contiene.
- c) Gaseoso: no tiene forma ni volumen propio. Su principal composición son moléculas no unidas, haciendo que no tengan volumen y forma definida, provocando que este se expanda para ocupar todo el volumen del recipiente que la contiene.
- d) Plasmático: es un gas ionizado, es decir que los átomos que lo componen se han separado de algunos de sus electrones. De esta forma el plasma es un estado parecido al gas pero compuesto por aniones y cationes (iones con carga negativa y positiva, respectivamente), separados entre sí y libres, por eso es un excelente conductor. Un ejemplo muy claro es el Sol.

3. Propiedades fundamentales de la materia

La materia tiene propiedades que varían de unos cuerpos a otros. Aunque son muchas las que podemos estudiar: el color, el sabor, la dureza, etc.; sabemos que no todas se dan en todas las sustancias; porque ¿qué dureza

tienen los líquidos?, ¿a qué huele un trozo de hierro? o ¿qué sabor tiene el aire? Pero todos los cuerpos tienen 3 propiedades fundamentales: el volumen, la masa y la densidad.

Volumen: es el espacio que ocupa un cuerpo.

Masa: es la cantidad de materia que tiene un cuerpo.

Densidad: relación entre el volumen y la masa de un cuerpo. Los cuerpos más densos que el agua, como una llave o un objeto de hierro, se hunden en ella; los menos densos, como un tapón de corcho o un trozo de madera, flotan sobre ella. La densidad de un cuerpo se calcula dividiendo la masa entre el volumen.

Cuestionario

Comprensión lectora

1. Principalmente, ¿qué intenciones tiene el autor del texto?

- a) Informar y gustar
- b) Convencer y persuadir
- c) Enseñar e informar
- d) Enseñar y gustar

2. Si un estado de la materia pasa a otro estado, entonces

- a) Sus átomos solo se separan.
- b) Pierde todas sus propiedades.
- c) Pierden volumen, masa y densidad.
- d) Varía cómo se relacionan sus átomos.

3. Es incompatible con el texto

- a) La materia tiene propiedades diferentes, pero tres les son comunes a todos: volumen, masa y densidad.
- b) El aceite es menos denso que una piedra.
- c) La materia se presenta solo en tres estados físicos: sólido, líquido y gaseoso.
- d) El volumen de un cuerpo es la cantidad de materia que contiene.

4. Según el texto, la palabra propiedad es sinónimo con...

- a) Tipo
- b) Vivienda
- c) Estado
- d) Atributo

Reconocimiento de la macroproposición

5. Principalmente, ¿sobre qué trata el texto?

- a) Sobre los estados de la materia.
- b) Sobre las propiedades de la materia.
- c) Sobre la materia.
- d) Sobre la definición de la materia, sus 3 estados y sus propiedades.

6. Principalmente, ¿qué se dice sobre la materia?

- a) Que es todo cuerpo observable que tiene 3 propiedades fundamentales: volumen, masa y densidad.
- b) Que tiene propiedades como el sabor, color, dureza, etc.
- c) Que es todo cuanto existe y hay.
- d) Que tiene 1 definición, 5 estados y 3 propiedades.

7. ¿Qué opción resume mejor el texto?

- a) La materia es todo cuerpo que nos rodea y tiene 3 propiedades fundamentales: volumen, masa y densidad.
- b) La materia tiene los siguientes estados: sólido, líquido, gaseoso y plasmático.
- c) La materia es todo cuerpo observable que nos rodea. Además tiene propiedades y estados.
- d) La materia es todo cuerpo observable que tiene 3 propiedades fundamentales: volumen, masa y densidad. Y se manifiesta en 4 estados: sólido, líquido, gaseoso y plasmático.

Categorización prototípica

8. ¿Qué opción no es propiamente materia?

- a) La felicidad y los sueños.
- b) Todo objeto material.
- c) Lo que no se puede ver u oír.
- d) El sonido y el aire.

9. Si los átomos del agua están débilmente unidos, entonces cómo se manifestaría:

- a) Como cubos de hielo.
- b) Como un refresco delicioso.
- c) Como gotas de la lluvia.
- d) Como nubes.

10. ¿Qué opción es un cuerpo en estado plasmático?

- a) La zanahoria.
- b) La liga.
- c) La gelatina.
- d) El sol

Anexo 6

TEXTO 3

Nombres y apellidos:.....

El signo

1. Definición etimológica

La palabra «signo» proviene del latín *signum* que da la idea de indicio o señal,

2. Definición conceptual

Cosa que representa natural o convencionalmente a otra.

3. Elementos constitutivos del signo

- a) **Representante:** cosa perceptible por los sentidos que nos lleva a lo representado. Por ejemplo, el color negro lleva a la idea de muerte.
- b) **Representado:** objeto, realidad o concepto. Por ejemplo, la idea de paz luego de ver palomas blancas.
- c) **Relación existencial:** dependencia entre el representante y lo representado para que se produzca el signo. Son de 2 tipos.
 - Natural: automática, no impuesta por el ser humano. Por ejemplo, entre el humo y el fuego.
 - Convencional: impuesta por el ser humano. Por ejemplo, entre la idea de perro y la palabra «perro».

4. Clasificación general

Principalmente, de acuerdo la relación natural o convencional, se distinguen 3 tipos.

- a. Índice, indicio o síntoma: hay una relación natural o de causa y efecto entre el representante y lo representado. Por ejemplo, entre el fuego y el humo, la fiebre y el su proceso infeccioso.
- b. Ícono: hay similitud entre el representante y representado. Por ejemplo, entre la caricatura y lo caricaturizado, la fotografía y lo fotografiado.

- c. Símbolo: hay una relación convencional e impuesta entre el representante y lo representado. Por ejemplo, entre la luz roja del semáforo y la idea de peligro.

Cuestionario

Comprensión lectora

1. Principalmente, ¿qué intenciones tiene el autor del texto?

- a) Informar y gustar
- b) Convencer y persuadir
- c) Enseñar informar
- d) Enseñar y gustar

2. Si no existieran los signos convencionales, entonces

- a) No sería posible la comunicación.
- b) Sería posible la comunicación.
- c) No existiría la naturaleza.
- d) Existiría la lengua o idioma.

3. Es incompatible con el texto

- a) Que hay una dependencia mutua entre el representante y lo representado.
- b) Que el representante deber ser observable.
- c) Que el representado puede ser signo sin el representante.
- d) Que en el ícono hay una relación de semejanza entre el representante y lo representado.

4. Según el texto, la palabra idea es sinónimo con...

- a) Palabra
- b) Forma
- c) Concepto
- d) Abstracción

Reconocimiento de la macroproposición

5. Principalmente, ¿sobre qué trata el texto?

- a) Sobre los elementos constitutivos del texto.

- b) Sobre las clases de signos.
- c) Sobre el signo.
- d) Sobre las definiciones del signo.

6. Principalmente, ¿qué se dice sobre el signo?

- a) Que es aquello que representa solo naturalmente a otra realidad.
- b) Que es aquello que representa solo convencionalmente a otra realidad.
- c) Que se constituye de 2 elementos independientes: representante y representado.
- d) Que es aquello que representa natural o convencionalmente a otra realidad.

7. ¿Qué opción resume mejor el texto?

- a) El signo es aquello que representa a otra cosa o idea. Se compone de 3 elementos. Además, se clasifica en 4 tipos.
- b) El signo es aquello que representa natural o convencionalmente a otra cosa o idea. Se compone de 3 elementos necesarios: representante, representado y relación. Además, se clasifica en 3 tipos, por sus relaciones: índices, íconos y símbolos.
- c) El signo es aquello que tiene definición, elementos constitutivos y clases.
- d) El signo es aquello que tiene 2 definiciones, 3 elementos constitutivos y 3 clases.

Categorización prototípica

8. ¿Qué opción es propiamente un ícono?

- a) La palabra «mamá».
- b) Una cicatriz.
- c) Un mapa.
- d) La luz verde del semáforo.

9. ¿Qué tipo de relación existe la palabra «varones» y la idea de 'baño para varones'?

- a) Sintomática.
- b) Simbólica.
- c) Natural.
- d) Icónica.

10. Escoge la respuesta correcta para el espacio en blanco:

Los ojos amarillos son un.....de hepatitis.

- a) Dolor
- b) Símbolo
- c) Ícono
- d) Síntoma

Anexo 7

TEXTO 4

Nombres y apellidos:.....

Lenguaje humano

1. Definición conceptual

Facultad exclusivamente humana que hace posible la comunicación.

6 Características

Universal: porque todos los seres humanos lo utilizamos para comunicarnos. Es decir, el lenguaje hace posible la comunicación en la China y en el Perú.

Racional: porque necesita que usemos nuestra inteligencia y razón para expresarlo. Así, ni los animales inferiores más desarrollados pueden comunicarse mediante nuestro lenguaje como el ser humano; ya que, no tienen nuestra inteligencia y razón.

Adquirido: porque solo los seres humanos nacemos predispuestos para desarrollarlo. Por tal, otros animales nunca llegarán a comunicarse como el ser humano, porque no nacieron para esto.

Aprendido: porque al ser humano no solo le basta nacer para adquirir el lenguaje, sino que tiene que aprender de los demás a usarlo y desarrollarlo: a esto llamamos el uso de la lengua.

7 Funciones más comunes

En cada uno están presentes todos los elementos de la comunicación (emisor, receptor, etcétera), pero solo uno prevalece sobre los demás.

- a. **Representativa:** se centra en el referente y se manifiesta cuando hablamos sobre el mundo o los hechos que pasan en este. Por ejemplo, prevalece esta función cuando una reportera dice que «Ayer murieron 2 personas en un accidente de tránsito, en Ate». Este accidente es un hecho que pasa a nuestro alrededor.
- b. **Expresiva:** se centra en el emisor y se manifiesta cuando hablamos de lo que nos pasa o nos sucede. Así, prevalece esta función cuando gritamos de emoción «¡Goooooooooo!!» al ver que nuestro equipo acaba de hacerlo.

- c. **Apelativa:** se centra en el receptor y se manifiesta cuando queremos que realice algo. Por tal, prevalece cuando un padre le dice a su hijo «Hijo, ¡ve a estudiar!», porque quiere que lo realice.

Cuestionario

Comprensión lectora

- 1. Principalmente, ¿qué intenciones tiene el autor del texto?**
 - a) Informar y divertir
 - b) Enseñar y divertir
 - c) Enseñar e informar
 - d) Enseñar y gustar
- 2. Si el lenguaje humano es universal, entonces**
 - a) Todos los animales pueden adquirirlo.
 - b) Sirve de medio para todos los seres humanos.
 - c) Puede enseñarse a las computadoras.
 - d) No existirían las lenguas.
- 3. Es incompatible con el texto**
 - a) El lenguaje humano es diferente al lenguaje del resto de los animales.
 - b) El lenguaje humano es adquirido y aprendido.
 - c) El lenguaje humano es particular.
 - d) El lenguaje humano es universal.
- 4. Según el texto, la palabra razón es sinónimo con...**
 - a) Palabra
 - b) Forma
 - c) Inteligencia
 - d) Abstracción

Reconocimiento de la macroproposición

- 5. Principalmente, ¿sobre qué trata el texto?**
 - a) Sobre las funciones del lenguaje.
 - b) Sobre el lenguaje, en general.

c) Sobre el lenguaje humano.

d) Sobre las características del lenguaje.

6. Principalmente, ¿qué se dice sobre el lenguaje humano?

a) Que es aprendido y universal.

b) Que tiene 3 funciones no comunes.

c) Que es racional.

d) Que es una facultad humana que hace posible la comunicación.

7. ¿Qué opción resume mejor el texto?

a) El lenguaje es una facultad animal: particular, adquirida, aprendida y racional. La cual, además, tiene 3 funciones más comunes: representativa, expresiva y apelativa.

b) El lenguaje es una facultad humana: universal, adquirida, aprendida y racional.

c) El lenguaje es una facultad humana: universal, adquirida, aprendida y racional. El cual, además, tiene 3 funciones más comunes: representativa, expresiva y apelativa.

d) El signo es aquello que tiene 1 definición, 4 características y 3 funciones.

Categorización prototípica

8. Si a un niño y a un chimpancé recién nacidos se les enseña a hablar una lengua por un tiempo de 2 años; entonces

a) Solo el niño llegará a hablar.

a) Solo el chimpancé llegará a hablar.

b) El niño y el chimpancé llegarán a hablar.

c) Ninguno de ellos llegarán a hablar.

9. ¿Qué función prevalece en la siguiente expresión?

«El lenguaje es una facultad humana» (lo dice un profesor a sus alumnos).

a) Expresiva.

b) Representativa.

c) Apelativa.

d) Expresiva y representativa.

10. Si los comerciales de televisión, principalmente, buscan que se compren los productos que publicitan; entonces en estos prevalece la función

- a) Representativa
- b) Descriptiva
- c) Expresiva
- d) Apelativa

Anexo 8

TEXTO 5

Nombres y apellidos:.....

La computadora

1. Definición etimológica

La palabra «computadora» proviene del inglés *computer* y este del latín *computare*; ambos dan la idea 'calcular'.

2. Definición conceptual

La computadora es una máquina electrónica que recibe y procesa datos para convertirlos en información útil. Tiene propósito general, es decir, puede realizar tareas muy diversas, de acuerdo a las posibilidades que brinden el *software* y el *hardware*.

3. Componentes de los sistemas de cómputo

Un sistema de cómputo consta de dos grupos de componentes inseparables.

a) **Hardware:** grupo de elementos físicos. Se pueden clasificar en

- i. **Dispositivos de procesamiento:** procesa los datos introducidos por el usuario y de acuerdo al software genera un resultado específico.

Tarjeta madre, tarjeta de video, microprocesador y memoria.

- ii. **Dispositivos de almacenamiento:** donde se guardan los softwares y los datos que va generando el usuario.

Disco duro, usb, CD, DVD, etc.

- iii. **Dispositivos de entrada de datos:** proporciona órdenes, comandos, instrucciones y datos diversos a la computadora para que los procese.

Escaner, cámara web, mouse y teclado.

- iv. **Dispositivos de salida de datos:** proporciona el resultado final del procesamiento de la información.

Impresora, monitor y parlantes.

- b) **Software:** o programa es la inteligencia de la computadora. Este se divide en tres categorías básicas:

- i. **Software de sistema:** conjunto de programas de control maestro para el equipo de cómputo. Que va desde el arranque hasta las operaciones necesarias. Por ejemplo, Windows 8 y los pequeños programitas para autoarranque.
- ii. **Programas de aplicaciones:** son herramientas que tienen funciones específicas: procesador de textos, hojas de cálculo, base de datos, etc.
- iii. **Utilerías:** programas que sirven para revisar ciertos aspectos del funcionamiento sistema, tanto del hardware como del software.

Cuestionario

Comprensión lectora

1. Principalmente, ¿qué intenciones tiene el autor del texto?

- a) Informar y gustar
- b) Informar y enseñar
- c) Informar y persuadir
- d) Informar y convencer

2. Si no se hubiere inventado la computadora, entonces

- a) La ciencia se hubiera desarrollado más rápido.
- b) No se hubiera inventado el televisor.
- c) La comunicación no sería tan rápida como hoy.
- d) Existirían los *robots*.

3. Es incompatible con el texto

- a) El *hardware* y el *software* se complementan.
- b) El USB es un dispositivo de almacenamiento.
- c) El *software* es un componente de la computadora.
- d) El *hardware* es la parte inteligente de la computadora.

4. Según el texto, la palabra *calcular* es sinónimo con...

- a) Computadora
- b) Contar
- c) Buscar
- d) Calcar

Reconocimiento de la macroproposición

5. Principalmente, ¿sobre qué trata el texto?

- a) Sobre el *hardware*.
- b) Sobre el *software*.
- c) Sobre los componentes de la computadora.
- d) Sobre la computadora.

6. Principalmente, ¿qué se dice sobre la computadora?

- a) Que tiene *software*.
- b) Que necesita de *hardware*.
- c) Que la computadora es una máquina electrónica que procesa datos.
- d) Que la computadora es una máquina.

7. ¿Qué opción resume mejor el texto?

- a) La computadora es un aparato electrónico, tiene 2 componentes y 2 definiciones.
- b) La computadora es una calculadora que se compone de *hardware*, *software* e internet.
- c) La computadora es un aparato electrónico que se compone inseparablemente de *hardware* y *software*.
- d) La palabra computadora viene de *compute*, por esto está estrechamente vinculado a la calculadora.

Categorización prototípica

8. Si te venden una computadora sin *software de sistema*,

- a) Podrás usar *Microsoft word*
- b) Podrás usar solo *Windows* sin *Microsoft word*.
- c) Necesitarás *hardware* para que funcione.
- d) No funcionará ningún software de aplicación de *Windows*.

9. *Microsoft PowerPoint 2013* es un

- a) *Hardware*.
- b) Programa de aplicación.

- c) Programa de utilería.
- d) *Software* de sistema

10. Si *Windows 8* es más rápido en una computadora Core i3 que en una Core 2 duo, es porque

- a) Tienen igual *hardware*
- b) Tienen diferente *hardware*
- c) Tienen igual software
- d) Tienen diferente software